



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

AMANDA ALVES LINO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO POR *ENTRE TELAS*: ESPAÇO PARA  
COMPREENSÕES DO TRABALHO DOCENTE**





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

AMANDA ALVES LINO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO POR *ENTRE TELAS*: ESPAÇO PARA  
COMPREENSÕES DO TRABALHO DOCENTE**

JOÃO PESSOA - PB  
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

AMANDA ALVES LINO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO POR *ENTRE TELAS: ESPAÇO PARA*  
COMPREENSÕES DO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betânia Passos Medrado.

JOÃO PESSOA - PB  
2022

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

L758e Lino, Amanda Alves.

O estágio supervisionado por entre telas : espaço para compreensões do trabalho docente / Amanda Alves Lino. - João Pessoa, 2022.

137 f. : il.

Orientação: Betânia Passos Medrado.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística aplicada. 2. Interacionismo sociodiscursivo. 3. Clínica da atividade. 4. Estágio supervisionado. 5. Pandemia Covid-19. I. Medrado, Betânia Passos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'33(043)

AMANDA ALVES LINO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO POR *ENTRE TELAS*: ESPAÇO PARA  
COMPREENSÕES DO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Linguística.

Data de aprovação:

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** BETANIA PASSOS MEDRADO  
Data: 21/09/2022 11:42:21-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betânia Passos Medrado.  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB.  
Orientadora.



---

Andréa Burity Dialectaquiz  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB.  
Examinadora



---

Luana Francisleyde de Pessoa Farias  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB.  
Examinadora

João Pessoa – PB  
2022

Dedico esta pesquisa à minha avó Maria Luiza e à minha mãe Betânia, as quais são responsáveis por me alfabetizar.

## AGRADECIMENTOS

Os meus maiores e mais sinceros sentimentos de gratidão dou a Deus por ter me aceitado quando ainda era uma menina cheia de sonhos, fé, esperança; quando eu era nada e nem cria nele, ele olhou para mim, me resgatou, me levou ao cume do monte, disse que eu nunca estaria só, me diz todo dia que eu posso ir além e me prometeu uma vida cheia. Gratidão, Deus! Hoje eu sei que “tudo belo tu fazes em teu tempo”!

Sou grata à minha avó Luiza, que sempre cuidou de mim e do meu irmão, nos deu o pão quando faltava e contribuiu para a minha alfabetização. Vibrou com a minha alegria em realizar este sonho e sei que sempre estará do meu lado. Vovó, esta dissertação é toda sua. Gratidão por me amar.

Agradeço à minha mãe, Betânia, por nunca ter desistido. As circunstâncias eram de dor, de luta, de morte. Mas ela se fez forte, foi mãe, professora, vendedora, crocheteira, bordadeira, de tudo um pouco pra trazer o pouco pra casa. Obrigada, mainha, tu és o exemplo de força, coragem e dedicação. Eu te darei mais uma formação!

À professora Betânia que por muito tempo foi a primeira e única pessoa a acreditar nesta pesquisa. Sempre tão compreensiva, dedicada, cuidadosa. A cada encontro me sentia mais motivada a continuar e quando eu pensei em parar, talvez sem nem perceber, através da sua voz eu senti as suas mãos me segurarem com firmeza. Espero que brevemente quando eu estiver lecionando, eu tenha esse amor tão grande pela profissão e pelo outro como ela tem. Palavras nunca serão suficientes para expressar a minha gratidão e amor pela sua vida, por isso oro para que Deus a proteja, guie seus passos e de seus meninos, e que a cada dia seja ainda mais feliz e realizada fazendo o que ama.

Ao meu pai que me fez querer ver a vida e vencê-la. As pedras no caminho me fizeram construir o meu castelo. Da fraqueza eu fiz força, do nada eu quis ver o tudo. Que de onde estiveres possas se orgulhar de mim.

Ao meu irmão Ademar, meu único e maior elo de sangue, de perseverança, de foco e determinação. O único que sempre entendeu os meus desejos, sonhos. Acredito que o primeiro a acreditar que eu posso. Que logo eu o veja trilhar o caminho das letras também.

Agradeço aos meus tios Nena e Joacil e a minha prima Bárbara por sempre me ajudarem nos transportes, nas dormidas, desde a época da graduação. Por sempre acreditarem no meu potencial, por torcerem pela minha felicidade e por estarem sempre disponíveis para o que eu precisasse. Vocês foram essenciais nessa caminhada.

Agradeço aos meus queridos amigos que ouviram tantas vezes eu falar desse sonho. Torceram por mim em cada etapa da seleção e no dia do resultado vibraram e comemoraram comigo essa dádiva. Driely, Dayanna, Edna, Keila, depois chegaram para somar Rosangela e Cleilson. Que a nossa amizade esteja além de qualquer muralha.

Em especial quero agradecer aos meus colegas da turma de Letras-Português 2012.1, principalmente a Rejane, minha parceira de todos os trabalhos, e do estágio supervisionado. Juntas nós fomos muito felizes ao realizar os estágios nas escolas que nos receberam. Agradeço de coração também a Weruska que a vi deixar um emprego de 10 anos para ser professora depois que se encontrou nos estágios. Foi por presenciar a sua escolha que o estágio passou a me inquietar, pois vi a sua alegria em sentir-se Professora.

Agradeço à Professora Josete que, através das suas contribuições tão significativas, eu pude me apaixonar pelo Estágio Supervisionado. Via em sua fala e no acompanhamento dos encontros nas escolas públicas o seu desejo em transformar realidades, não apenas as nossas, mas de todos os envolvidos no estágio.

Agradeço imensamente, às Professoras Evangelina e Marianne por terem me recebido em suas salas de aula para realizar o estágio-docência onde tive a oportunidade de gerar os dados dessa pesquisa. Vocês são professoras maravilhosas, que amam o que fazem e contribuem significativamente na vida de seus estudantes, principalmente no contexto remoto no qual tantos problemas e questionamentos surgiram, mas vocês, prontamente, estavam cuidando de tudo.

Agradeço aos colaboradores da pesquisa. As suas vozes tanto nas aulas quanto nos textos me motivaram a perceber que o estágio não é apenas um componente curricular. Obrigada a todos por terem contribuído com esta pesquisa, com o meu sonho. Que vocês sejam profissionais incríveis!

Agradeço à única amiga que fiz durante o mestrado, minha querida Yanara. Sempre se dispôs a me ajudar, suas palavras de motivação foram como um combustível. Nós nos encontramos presencialmente apenas uma vez, mas o carinho parece ser de além da vida. Obrigada por tudo, Yanara!

Agradeço à CAPES pelo incentivo em forma de bolsa, foi essencial. Gratidão!

**Encontros diários entre duas janelas:**

**Uma que eu vejo o mundo e**

**Outra que o mundo me vê.**

**Entre teias**

**Entre(tecidos)**

*Entre telas.*

**Vejo o estático lá fora**

**E o movimento aqui dentro.**

**O avesso e a trama**

*Entretelados no tempo.*

**(Amanda Alves)**

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar, por meio de diários de itinerância produzidos por estagiários, como um componente curricular de Estágio Supervisionado Remoto contribuiu na formação inicial de estudantes do curso de Letras - Português da Universidade Federal da Paraíba. O estudo foi motivado pelas inquietações e percepções da pesquisadora a partir das experiências formativas trilhadas no Estágio Supervisionado desde a graduação. Situado no campo da Linguística Aplicada, uma vez que se alinha a outros estudos que também tratam do mesmo tema. Além disso, ressalta-se que as pesquisas em Linguística Aplicada deram fortalecimento, nas últimas décadas, à formação inicial de professores e, por conseguinte, ao Estágio Supervisionado, podemos destacar as contribuições de Albuquerque (2007), Menezes (2008), Pimenta e Lima (2009) Reichmann (2010), Souza (2014), Sant'ana (2016), Segabinazi (2016), Tanuri (2000). Utilizamos uma abordagem de cunho (n)etnográfico, pois seu objeto encontra-se nas relações sociais, no modo como os participantes se comportam diante do seu contexto, em nosso caso, os estagiários que cursaram o componente curricular Estágio Supervisionado e que fizeram suas intervenções de forma remota. Para geração de dados, participamos com assiduidade das aulas do componente curricular do Estágio Supervisionado VI do curso de Letras-Português da UFPB em turmas distintas através do Estágio-Docência que nos possibilitou perceber as interações, inquietações, anseios e dúvidas dos estagiários. Como *corpus* utilizamos oito (8) diários de itinerância, elaborados pelos estagiários no decorrer do componente curricular Estágio Supervisionado VI. Também foi aplicado um questionário sociocultural a fim de conhecermos o perfil dos colaboradores da pesquisa. Os dados foram analisados à luz da abordagem teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2015; MACHADO; BRONCKART, 2009) que se reconhece como uma Ciência do Humano e que fornece uma base epistemológica importante para compreendermos questões relativas ao Estágio Supervisionado, suas nuances e seus protagonistas; como também os princípios das ciências do trabalho, sobretudo a Clínica da Atividade (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2004,2007; CLOT, 2007, 2010). Os resultados alcançados nos mostram que, mesmo de forma remota, o estágio é um potencial espaço formativo, o qual contribuiu significativamente com a formação inicial do grupo de estagiários, possibilitando-lhes a compreensão do trabalho docente e implicações significativas para a sua profissão, não apenas no contexto de algumas dimensões.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada. Interacionismo Sociodiscursivo. Clínica da Atividade. Estágio Supervisionado. Pandemia Covid-19.

## ABSTRACT

This research has the general objective to understand, through roaming diaries produced by interns, how a curricular component of Remote Supervised Internship contributed to the initial training of students of the Letters - Portuguese course at the Federal University of Paraíba. The study was motivated by the researcher's concerns and perceptions from the formative experiences trodden in the Supervised Internship since graduation. We place ourselves in the field of Applied Linguistics, since we align ourselves with other studies that also deal with the same topic. In addition, we emphasize that research in Applied Linguistics has strengthened, in recent decades, the initial training of teachers and, therefore, the Supervised Internship, we can highlight the contributions of Albuquerque (2007), Menezes (2008), Pimenta and Lima (2009) Reichmann (2010), Souza (2014), Sant'ana (2016), Segabinazi (2016), Tanuri (2000). We used a qualitative approach, because its object is in social relationships, in the way the participants behave in their context, in our case, the interns who attended the Supervised Internship curricular component and who made their interventions remotely. To generate data, we participated assiduously in the classes of the curricular component of the Supervised Internship VI of the UFPB Portuguese Language Course in different classes through the Teaching Internship, which allowed us to perceive the interactions, concerns, anxieties and doubts of the interns. As corpus we used eight (8) roaming diaries, prepared by the interns during the curricular component Supervised Internship VI. A sociocultural questionnaire was also applied in order to know the profile of the research collaborators. The data were analyzed in the light of the theoretical-methodological approach of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2015; MACHADO; BRONCKART, 2009) which is recognized as a Science of the Human and which provides an important epistemological basis for understanding issues related to the Supervised Internship, its nuances and its protagonists; as well as the principles of labor sciences, especially the Activity Clinic (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2004, 2007; CLOT, 2007, 2010). The results achieved show us that, even remotely, the internship is a formative space, which contributed significantly to the initial education of the group of interns, enabling them to understand the teaching work and significant implications for their profession, not only in the pandemic context, but in other situations.

**Keywords:** Applied Linguistics. Sociodiscursive Interactionism. Activity Clinic. Supervised internship. Covid-19 pandemic.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Esquema relacionado aos elementos básicos do trabalho do professor	47
<b>FIGURA 2</b>	Correlação entre os objetivos da pesquisa e as categorias temáticas	67

### QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Representação dos Níveis de Análise Textual	43
<b>QUADRO 2</b>	Informações quanto à participação dos estudantes por turma e por diários produzidos.	62
<b>QUADRO 3</b>	Localização dos nomes dos estagiários nos excertos	68

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNC	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Coronavírus
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
ESR	Estágio Supervisionado Remoto
GELIT	Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFPB	Instituto Federal da Paraíba
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROLING	Programa de pós-graduação em Linguística
PRP	Programa de Residência Pedagógica
SARS-CoV-2	Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave
SEECT	Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia
TCE	Termo de Compromisso de Estágio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UTI's	Unidades de Terapia Intensiva

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DA CONSTRUÇÃO DE ROTAS AO PERCURSO ATUAL .....</b>	<b>24</b>
2.1 Ponto de partida: breve retrospectiva histórica do Estágio Supervisionado no Brasil .....	24
2.2 Estágio Supervisionado na UFPB: De Configurações a reconfigurações a partir do contexto de pandemia .....	28
2.3 Perspectivas e concepções do Estágio Supervisionado nos dias atuais.....	32
<b>3. CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE: UM OLHAR SOBRE A ATIVIDADE DE ESTÁGIO.....</b>	<b>34</b>
3.1 As origens do ISD e os principais conceitos .....	35
3.2 Um modelo de análise de texto .....	42
3.3 O trabalho docente na Clínica da Atividade.....	45
<b>4. ITINERÁRIO PARA CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>50</b>
4.1 A Natureza da Pesquisa.....	51
4.2 A Linguística Aplicada como ponto de partida.....	53
4.3 O contexto da Pesquisa.....	56
4.4 Os Procedimentos para geração de dados e os instrumentos de pesquisa.....	58
4.5 Os Colaboradores da pesquisa.....	62
4.6 Os Procedimentos e categorias de análise .....	66
<b>5 VIVÊNCIAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NO CONTEXTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO .....</b>	<b>67</b>
5.1 Olhando para o trabalho docente por entre telas .....	68
5.2 Desafios, saberes e aprendizagem no Ensino Remoto .....	78
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE B - TCLE .....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO A - Diário do estagiário Paulo.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO B - Diário da estagiária Luna.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO C - Diário da estagiária Bárbara.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO D - Diário da estagiária Luiza.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO E – Diário da estagiária Letícia.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO F - Diário da estagiária Alice.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO G - Diário da estagiária Carol.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO H - Diário do estagiário Leo.....</b>	<b>135</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Podemos dizer que esta dissertação é fruto de muitas inquietações e percepções da pesquisadora na observação do Estágio Supervisionado como espaço de investigação, reflexão e confronto, em que a prática situada, através do estágio, contribui para a produção de novos conhecimentos do professor em formação inicial. Para buscar outros olhares acerca do Estágio Supervisionado, esta pesquisa se justifica a partir das próprias experiências formativas trilhadas pela pesquisadora desta dissertação. Desse modo, acreditamos ser pertinente refletir, nesta seção introdutória, sobre o lugar de fala da pesquisadora. Sendo assim, consideramos apresentar a história da pesquisadora e, a partir daqui, assumiremos o *eu* e passaremos a trazer os relatos em primeira pessoa.

Início a minha inserção no contexto da educação, no campo da escola pública, a partir dos meus primeiros meses de vida, quando, por necessidade, a minha mãe, Betânia, professora da educação básica, alfabetizadora e minha primeira professora, precisava carregar a filha tão pequena por não ter com quem deixá-la, situação comum no interior da Paraíba, na cidade de Mari. O ambiente escolar sempre foi o meu lugar, estudava em um horário e no outro eu acompanhava minha mãe na tarefa de ensinar. Lembro-me que aos cinco anos eu perguntei o porquê de eu ainda não saber ler e, prontamente, ela respondeu que logo eu estaria lendo e nem iria perceber.

A busca pela leitura e a vontade de compreender as letras não cessaram até eu conseguir. Vovó Maria Luiza, também professora da educação básica, alfabetizadora, sempre me motivava trazendo os livrinhos de alfabetização da escola para eu ler. Havia ainda, em sua casa, o quarto dos mistérios, que não tinha nenhum mistério, mas todos o faziam ter. Lá havia muitas coisas, não usáveis, guardadas e, dentre tudo isso, livretos. De vez em quando, eu me arriscava a puxar a cortina usada como porta e alcançar um desses livretos, sentava no chão de frente ao quarto e “lia”. Minha primeira leitura foi “A cartilha da Mimi” de Sissi Duarte, da década de 80, usada para alfabetização.

Tive uma infância humilde, minha mãe era a provedora do lar, chegou a trabalhar três expedientes para dar conta do sustento da família que era formada por ela, eu, meu irmão, dois anos mais novo que eu, hoje graduando em Letras-Português e policial militar e meu pai. Meu pai, falecido há quatro anos, era imerso em vícios de bebida, vivia ali dentro de casa, mas no canto dele, “nunca nos deu um lápis”, como diz

minha mãe até hoje, muito menos a motivação para estudar, mas do jeito dele se orgulhava quando a gente conquistava algo. Se estivesse vivo teria orgulho em ver uma filha mestra e eu ficaria feliz em dar a ele esse prazer.

Desde criança, eu tinha a percepção da minha realidade e não aceitava que isso poderia ser pra sempre. Eu acreditava que a vida poderia me oferecer mais, e somente através dos estudos eu poderia modificá-la. Estar inserida no meio de professores, dentro das escolas, me possibilitou um olhar à frente do meu tempo, pois eu já conseguia entender que precisava me dedicar a um projeto de vida que me possibilitasse alcançar os meus objetivos. Além disso, também me permitiu olhar para o ambiente escolar não apenas como um lugar para se aprender algo, mas como um espaço de transformação de vidas.

Na escola, eu era muito dedicada, tirava as melhores notas e sempre compreendia muito bem os assuntos. Aos 10 anos, eu questioneei a professora sobre o que se estudava depois do ensino médio, foi quando eu descobri que existia curso superior. Naquela época, na minha cidade, curso superior nem era assunto, pois acreditavam que era algo muito difícil de conseguir. Era difícil? Então eu queria! Daí, então, eu passei dia a dia a procurar mais informações sobre o que era universidade e curso superior. Aos poucos, fui descobrindo e logo eu decidi que queria entrar na universidade, estudar na UFPB passou a ser um sonho. No Ensino Médio, fui estudar na única escola que oferecia esse nível da cidade. Na época, a escola precisava urgentemente de reforma e de cuidados, e nos primeiros dias de aula eu fui chamada na diretoria por sentar em um tijolo, pois não havia cadeira suficiente na sala de aula. Eu tinha primos que estudavam em escolas privadas nas cidades circunvizinhas e eu queria tanto ter a mesma oportunidade, mas esta não era a minha realidade. Hoje entendo e digo: Que bom!!

No último ano do Ensino Médio, eu me dediquei muito para passar no vestibular. Lembro que estudava além dos assuntos da escola, pois era a oportunidade que eu queria desde os 10 anos de idade. Os professores descreditavam dos estudantes, não viam a possibilidade de vê-los nas universidades, então a minha busca por mais conhecimento com eles era sempre frustrada. Ainda assim, continuei no meu projeto de vida e fiz o vestibular para Letras - Inglês na Universidade Estadual da Paraíba em Guarabira e para Letras - Português na Universidade Federal da Paraíba. Mesmo sendo aprovada em ambos, sonhos não podem ser esquecidos e, por isso, eu escolhi cursar

Letras - Português na UFPB. No mesmo ano, eu passei para outros três cursos em universidades diferentes.

Por sempre estar inserida no espaço escolar, o meu maior desejo quando iniciei a minha trajetória no curso de Letras era conhecer outros contextos, outras escolas, de outros lugares, diferentes daqueles que eu já conhecia, então, tentei participar de projetos de iniciação à docência, mas mesmo aprovada não consegui cumprir devido à distância da universidade e da minha residência no interior. Por isso, quando iniciaram os estágios eu fiquei totalmente ansiosa por poder adentrar outros muros e, dessa vez, como estagiária.

Logo as minhas expectativas foram alcançadas. Minha primeira turma de estágio era numa escola próxima à universidade, uma turma na modalidade EJA—Educação de Jovens e Adultos— e composta apenas por mulheres, que tinham como perfil serem mães de famílias, trabalhadoras, donas de casa, em busca de uma vida melhor para elas e para seus filhos e viam nos estudos a oportunidade de alcançar seus projetos de vida. Vi na imagem delas a minha mãe, lutadora e sempre em busca do melhor para a família. Nesse contexto de estágio, buscamos propostas de intervenção que além de fazer parte do conteúdo programático da turma, também fizesse sentido àquelas mulheres.

Para intervenção, buscamos uma proposta de gênero textual e utilizamos o texto “A moça tecelã” de Marina Colassanti. A atividade trouxe discussões sobre a leitura e a turma foi bem participativa. As estudantes ficaram tão maravilhadas quanto nós e ao final da aula eu ouvi alguém me chamar e dizer: “Professora, quero ser estudante de Letras - Português!”. Meus olhos quase transbordaram o que sentia o meu coração. Naquele momento, senti-me professora e o que era curiosidade em relação ao estágio passou a ser meu objeto de pesquisa ainda na graduação.

Assim, somente a partir do componente curricular de Estágio Supervisionado pude perceber, através das vivências e do compartilhamento de aprendizagens com meus colegas de turma, o desejo de seguir a profissão, por conseguinte, como surgiram algumas percepções e inquietações, dentre as quais observei alguns colegas de classe deixar seus trabalhos para tornarem-se professores após as intervenções de estágio, quando, de fato, seu agir docente foi reconfigurado (BRONCKART, 2008) a partir dessa experiência formativa, pude compreender que o componente curricular de Estágio Supervisionado vai além de ser apenas a prática da teoria.

Ao final do curso, utilizei as minhas vivências nessa turma de estágio como *corpus* para o trabalho de conclusão do curso de Graduação em Licenciatura Plena em Letras - Português (MEIRELES, 2017)<sup>1</sup> que se propôs a investigar as interações dos sujeitos participantes do Estágio Supervisionado.

Prosseguimos<sup>2</sup> com a pesquisa acerca do Estágio Supervisionado também no mestrado, e assim que iniciamos a investigação fomos surpreendidos pela pandemia. Por isso, o projeto precisou ser reformulado e tem sua produção situada no período da pandemia do COVID-19.

Contextualizando o período de pandemia, as informações são que os primeiros casos surgiram em Wuhan, na província de Hubei, na China, e, desde dezembro de 2019<sup>3</sup>, o Covid-19 tem assolado o mundo. Logo após os primeiros casos, a doença se alastrou por todo o planeta, infectando inúmeras pessoas, das quais muitas foram a óbito. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto de uma pandemia e, de acordo com a situação de calamidade, medidas de cuidados e proteção foram determinadas em todo o mundo. Inúmeros impactos, de ordem econômica e social, tomaram os países nos cinco continentes do planeta.

Para amenizar os prejuízos na aprendizagem de milhões de estudantes com o fechamento de escolas e universidades– de diferentes níveis educacionais–, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) recomendou o ensino remoto através de programas de ensino a distância e plataformas educacionais. O Ministério da Educação (MEC), por conseguinte, orientou, a partir da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus.

Por isso, foi preciso repensar as práticas docentes, pois inúmeros questionamentos surgiram a partir do ensino de forma remota (HODGES *et.al*, 2020) também na formação inicial, uma vez que, de acordo com a Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), mais precisamente no artigo 9º, § 3º, a formação inicial de profissionais do magistério deve ser ofertada,

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Relatório de estágio supervisionado: uma análise das interações entre o estagiário, o professor supervisor e o professor orientador” e apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Português, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Licenciado(a) em Letras-Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael, no ano de 2017.

<sup>2</sup> A primeira pessoa do plural será retomada a partir daqui no texto.

<sup>3</sup> Mais informações sobre o coronavírus podem ser acessadas através do site da Organização Mundial da Saúde – OMS em <https://www.who.int/es>. Acesso em 02/03/2022.

preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural.

A experiência possibilitada pelo componente curricular Estágio Supervisionado é de relevância inquestionável para a formação inicial do futuro educador, pois é, geralmente, o primeiro momento em que o estudante universitário participa do contexto escolar. Além das interações proporcionadas aos sujeitos envolvidos no cotidiano das práticas educacionais estabelecidas nas salas de aula, soma-se também a isso a relação da universidade com as escolas. A partir de um conjunto de conhecimentos e da experiência no contexto escolar, o componente curricular Estágio Supervisionado aproxima todos os envolvidos da reflexão sobre os desafios da Educação na sociedade contemporânea.

Comumente observamos, na fala de alguns professores em formação inicial, a busca por “atividades práticas como imitação de modelos” (PIMENTA, 2012, p. 36) como uma espécie de manual, uma vez que a maioria tem receio em adentrar o contexto escolar. O Estágio Supervisionado, porém, vai oportunizar o espaço para que as práticas se consolidem como experiências docentes e tem como principal objetivo o “aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (§ 2º do art. 1º da Lei 11.788/2008). Assim, esse espaço possibilita ao aluno compreender o campo de atuação e, bem mais que isso, estimular o aluno estagiário a buscar ainda mais inteirar-se do curso e do mercado de trabalho. Além disso, permite aos futuros professores algumas dimensões do fazer docente ao que se refere ao espaço escolar, as experiências dos sujeitos envolvidos, as dificuldades enfrentadas pelos profissionais nas escolas, e, principalmente, a aplicabilidade da área de conhecimento do componente curricular.

Na universidade, são oferecidos alguns programas que permitem aos professores em formação conhecer e intervir em salas de aulas. Exemplos desses programas são o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP), que também oferecem bolsas e encaminham os licenciandos para salas de aulas. Porém, esses são programas para os quais esses alunos precisam, além de se submeterem à seleção, ter disponibilidade de horários—principalmente nos turnos matutino e vespertino—, ou seja, muitos, ou até mesmo a maioria dos estudantes, não têm essa oportunidade, pois não há vagas para todos e uma boa parte dos alunos dos cursos de Letras também trabalha, o que impossibilita a

participação em outros espaços formativos. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado nos cursos de graduação e, mais especificamente, o Estágio Supervisionado nos cursos de Letras, foco desta pesquisa, se faz crucial, pois é de caráter obrigatório, haja vista ser um componente curricular.

À luz do exposto até aqui, ressaltamos que esta pesquisa se situa no campo da Linguística Aplicada, uma vez que se alinha a outros estudos que também tratam do mesmo tema. Além disso, ressaltamos que as pesquisas em Linguística Aplicada deram fortalecimento, nas últimas décadas, à formação inicial de professores e, por conseguinte, ao Estágio Supervisionado e a todos os envolvidos nessa prática: sejam eles o professor formador, o licenciando, o aluno da escola e todos os outros que formam o espaço escolar (MILLER, 2013).

Nessa linha, questões que envolvem o Estágio Supervisionado vêm se tornando foco de diferentes estudos no Brasil, como podemos destacar nas contribuições de Albuquerque (2007), Menezes (2008) e Pimenta e Lima (2009) e, mais localmente, em nosso estado, Reichmann (2010), além de Tanuri (2000), Souza (2014), Sant'ana (2016), dentre outros. Os três últimos são trabalhos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho - GELIT, grupo de pesquisa vinculado à linha de Linguística Aplicada do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba e ainda Segabinazi (2016) membro do grupo de pesquisa Estágio, ensino e formação docente, também da UFPB.

Sant'ana (2016), por exemplo, investigou os elementos constituintes da reconstrução identitária do professor iniciante em seus primeiros anos de docência. Realizou um estudo de caso com uma professora iniciante através da produção de dois relatos reflexivos e utilizou como método a autoconfrontação simples (MACHADO, 2007) para reflexão do trabalho dessas professoras.

Segabinazi (2016), por outro lado, discute a identificação da pretensão dos alunos do curso de Letras da UFPB no que se refere ao exercício da prática docente. Apresenta reflexões sobre as desarticulações entre as competências educativas desenvolvidas na formação inicial para o exercício da prática docente no espaço escolar e as problemáticas educativas que se apresentam no cotidiano da escola, nas relações ensino e aprendizagem e na atuação de professores e alunos que ultrapassam os saberes componente curriculares e pedagógicos que compete à escola e que podem ser considerados de responsabilidade e compromisso do docente.

Fundamentando-se no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e nas Ciências do Trabalho, utiliza-se de relatórios e entrevistas para investigar o Estágio Supervisionado do curso de Letras enquanto prática social de letramento e espaço formativo de desenvolvimento profissional através das representações da tríade professora-estagiária, professora-supervisora e professora-formadora.

Reichmann (2010) e Reichmann e Guedes-Pinto (2018) concebem o estágio como um lugar privilegiado para eventos de letramento acadêmico-profissional e abordam o estágio como um instrumento de ensino, análise e sistematização de intervenções e interlocuções para professores que ministram componente curricular de estágio em suas esferas de atuação, assim como para graduandos em formação inicial docente no tocante ao futuro exercício da profissão.

Souza e Ferreira (2020) apresentam uma pesquisa em que abordam o Estágio Supervisionado no contexto da COVID-19, trazendo reflexões de professoras de licenciatura a partir da análise da proposta de reorganização curricular de 2002 até a chegada da pandemia com a adoção do ensino remoto na educação básica e superior, ressaltando a necessidade de que os docentes se reinventaram para garantir o direito à educação dos estudantes nesse período. Como resultado, a pesquisa aponta que o ensino remoto não é uma transposição do ensino presencial, mas traz as suas particularidades e necessidades advindas do contexto.

Cigales e Souza (2021) apresentam reflexões sobre o estágio no contexto de implementação do ensino remoto, evidenciando as possibilidades, os limites e desafios do estágio remoto, a fim de, através do debate sobre o currículo de formação de professores, discutir como está sendo realizada a organização do estágio no ensino sendo por ocasião da pandemia e do isolamento social.

Vemos, portanto, que diferentes pesquisadores têm investigado diferentes objetos que dizem respeito ao Estágio Supervisionado. Contudo, se pensarmos no momento atual em que vivemos, o Estágio Supervisionado Remoto (doravante ESR) ainda carece de entendimento, principalmente no que diz respeito ao contexto de pandemia, pois, em meio às vivências em torno do ESR, faz-se necessário investigarmos e refletirmos sobre os desafios que todos nós temos enfrentado como professores já atuantes e, igualmente, aqueles que ainda estão em formação e desenvolveram seu estágio em pleno contexto pandêmico.

Nesse cenário, esta dissertação dialoga com os trabalhos citados anteriormente e se vincula à linha de pesquisa da Linguística Aplicada do Programa de Pós-graduação

em Linguística (PROLING), da UFPB. Toma, como objeto de estudo, as vivências acadêmico - profissionais de estagiários em Estágio Supervisionado Remoto, buscando responder aos seguintes questionamentos:

- a) De que modo um Estágio Supervisionado, realizado remotamente, contribuiu para a construção de uma concepção de docência por um grupo de estagiários?
- b) Como os estagiários textualizam os desafios vivenciados nessa experiência de estágio?
- c) Quais as implicações de um estágio remoto na formação inicial dos estagiários?

Tomando essas questões como norteadoras, este trabalho tem como objetivo geral *analisar, a partir de diários de itinerância produzidos por estagiários, como um componente curricular de Estágio Supervisionado Remoto pode contribuir na formação inicial de estudantes do curso de Letras-Português da Universidade Federal da Paraíba*. Este objetivo geral é desmembrado nos seguintes objetivos específicos, a saber:

- Compreender como o Estágio Supervisionado pode ser um espaço para a construção da identidade docente.
- Identificar nos textos dos diários de itinerância os desafios vivenciados pelos estagiários no Estágio Supervisionado Remoto.
- Refletir sobre as implicações de um Estágio Supervisionado Remoto para a formação desses estagiários.

Acreditamos que pesquisas sobre estágio dão visibilidade para o componente curricular, como oportunidade de formação, reconfiguração do agir do estudante, e também como espaço para atitudes investigativas, as quais envolvem reflexões, intervenção na vida da escola e da comunidade.

Esta dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos. Neste primeiro, capítulo introdutório, apresentamos o contexto da pesquisadora, as questões de pesquisa, os objetivos traçados para a discussão que será empreendida, o interesse para investigação, o qual também norteia o desenvolvimento da problemática do tema abordado.

No capítulo dois, traremos um breve percurso histórico da formação de professores no Brasil e a inserção do Estágio Supervisionado desde o período imperial ao contexto atual. Como também as configurações e reconfigurações do Estágio Supervisionado na UFPB a fim de se adequar ao momento pandêmico e as concepções e percepções sobre o Estágio Supervisionado.

No capítulo três, tratamos do embasamento teórico desta pesquisa, a saber, os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010; MACHADO, 2007).

No capítulo quatro, discorreremos sobre os elementos metodológicos da pesquisa em curso, e nele explicitamos a natureza e o contexto da pesquisa; os instrumentos utilizados para sua realização; o diário de itinerância como ferramenta para a construção do corpus desta pesquisa; o perfil dos colaboradores da pesquisa; e, por último; os procedimentos e as categorias de análise construídas para a leitura dos dados.

Apresentaremos, no capítulo cinco, a análise dos dados à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) e dos estudos da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010, MACHADO, 2007). Para isso, traremos os excertos dos textos dos diários de itinerância escritos por esses colaboradores no componente curricular de Estágio Supervisionado.

Para concluirmos, nas considerações finais, trazemos as nossas percepções sobre o estudo, refletindo sobre os objetivos alcançados e os resultados da pesquisa.

## **2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DA CONSTRUÇÃO DE ROTAS AO PERCURSO ATUAL**

Neste capítulo, apresentaremos, inicialmente, os principais acontecimentos referentes à história da formação de professores e a inserção do Estágio Supervisionado no decorrer do tempo através de leis e resoluções. Em seguida, trataremos as configurações do Estágio Supervisionado na UFPB e, conseqüentemente, com a chegada da pandemia as reconfigurações necessárias para que os estágios pudessem ter acontecido. Por fim, apresentamos as concepções e percepções do Estágio Supervisionado à luz de alguns autores.

### **2.1 Ponto de partida: breve retrospectiva histórica do Estágio Supervisionado no Brasil**

Nesta seção, retomaremos, de forma breve <sup>4</sup> a trajetória do Estágio Supervisionado desde os cursos de formação de professores do século XIX aos dias atuais, ressaltando o contexto de pandemia. O percurso em que transcorre a história da formação de professores no Brasil é de um caminho extenso e cheio de paragens. Em meio a esta rota, encontra-se o Estágio Supervisionado. Partimos, então, da época do império, quando já havia a preocupação em relação aos cursos de formação de professores e métodos educacionais a fim de assistir à sociedade com profissionais que atuassem como professores.

Iniciaremos a partir do contexto em que foi promulgada, em 15 de Outubro de 1827, a lei em que as escolas deveriam adotar o método de ensino mútuo, caracterizado por um ensino voltado a atender ao máximo de estudantes possíveis dentro do mesmo ambiente. Desta forma, o estado tinha baixo custo em relação à remuneração de profissionais, pois os alunos-mestre, assim chamados os estudantes mais adiantados, ajudavam no andamento das aulas suprindo as necessidades advindas da baixa quantidade de professores, pois “com apenas um professor, auxiliado por monitores era possível, segundo o método, compreender a instrução de todos os jovens nas cidades,

---

<sup>4</sup> Sugerimos como leitura mais detalhada sobre esse tópico os estudos de Bueno (2007), Saviani (2009), Tanuri (2000), Valsechi (2016), Silva (2018).

vilas e lugares mais habitados do império” (SILVA, 2018, p. 41). No ensino mútuo, o estudante aprendia a ler e a ser professor ao mesmo tempo (VALSECHI, 2016).

Neste método havia uma exigência de se obter um preparo didático, mas sem fazer referência à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 144-145). Dessa forma, ao observarmos como se preparavam novos profissionais, pensamos na percepção dos estudantes universitários nos dias atuais, ao adentrar a universidade nos cursos de licenciatura, muitos, a partir da decorrência histórica em que se conhece a formação de professores, podem acreditar que sua formação será baseada na observação, até mesmo na imitação, ou seja para aprender a *ser professor* será necessário “absorver” a prática de professores já experientes que estão nas salas de aula.

Logo depois, a partir da Lei nº 10 de 1835, na cidade do Rio de Janeiro, foi instalada a primeira escola normal, a fim de habilitar os professores que não tiveram formação adequada no ensino mútuo (TANURI, 2000). Na escola normal passou também a existir a *demonstração*, ou seja, na prática, o professor em formação teria a possibilidade de atuar e participar das atividades escolares. As disciplinas inseridas no currículo das escolas normais eram Pedagogia ou Métodos de ensino, destinadas à formação pedagógica dos professores. Ainda assim, “o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Em relação à formação de professores para atuação no nível superior, foi decretada a lei nº 1.190/39, na qual dispunha-se à criação da Faculdade Nacional de Filosofia destinada à preparação de candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. O modelo de formação decorrente desse decreto foi intitulado como *esquema 3+1*, segundo o qual três anos eram específicos para o bacharelado, ou seja, os professores eram formados para atuarem especificamente nas disciplinas do ensino secundário; e mais um ano (este opcional) para métodos de ensino, específicos para atuação de professores nas escolas normais. É perceptível neste modelo, embora na época promissor, uma disjunção entre a aprendizagem de conteúdos específicos e a formação pedagógica, em que o Estágio Supervisionado é posto apenas em último momento, distanciado das disciplinas teóricas. Dessa forma, “parece que se via o estágio como um espaço apenas de aplicação de conhecimentos e não de aprendizagem de uma futura profissão[...]” (BUENO, 2007, p. 12-13).

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, é publicado o parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação, que designa a

obrigatoriedade da disciplina de práticas de ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, o qual é definido “como componente mínimo obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 236). O parecer institui que o currículo das licenciaturas é composto pelas disciplinas do bacharelado mais as disciplinas pedagógicas de psicologia da educação, didática e elementos de administração escolar e práticas de ensino. A disciplina de didática era específica a oferecer os princípios teóricos, os quais norteavam a prática de ensino, esta, porém, oferecia as oportunidades para que o aluno vivenciasse os conhecimentos técnicos adquiridos durante sua formação (TANURI, 2000).

Em 1968, foi publicada a lei da reforma universitária (Lei nº 5.540 de 28 de Novembro de 1968), a qual definia regulamentos para organização e funcionamento do ensino superior. Resultante do regime militar, a reforma teve dois preceitos norteadores: o controle das universidades públicas como instrumento político e a formação da mão de obra para a economia. Ainda assim, as necessidades referentes à formação de professores persistiram, o currículo dos cursos de ensino superior era constituído de disciplinas incongruentes aos quais não faziam sentido a proposta da lei, ou seja, na prática, os documentos/leis não davam conta do que, de fato, era demandado pelos alunos e pelas necessidades. O texto da lei ficava dissociado, principalmente, em referências às disciplinas práticas, visto que a reforma apresentava o estágio como “elemento de integração entre teoria e prática” (PIMENTA, 2012, p. 79). Consequente a este contexto articulado pelo sistema político, em 1970 a perspectiva tecnicista ganhou espaço, com isso, através da lei 5.692/71, ficaram extintas as escolas normais e criou-se a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Dessa forma, o curso de formação de professores passa a ser ofertado em habilitação específica. Conforme Saviani (2009, p. 147), a “formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. O currículo dessa formação passou a ser composto por três anos de curso, onde os dois últimos ofertaram disciplinas específicas para o magistério e a prática de ensino apenas no 3º ano, sendo realizado o Estágio Supervisionado em escolas onde pudessem ser desenvolvidas as fases de observação, participação e regência de aulas.

Em 1977, foi instituída a Lei do estágio (6.494/77) que previa um semestre para realização dos estágios, além de determinar que os estágios não geram vínculos empregatícios para o estagiário, além disso, a assinatura do termo era obrigatória. Até os

dias atuais há a obrigatoriedade da assinatura do termo, na UFPB os estagiários assinam o Termo de Compromisso de Estágio (TCE) para encaminhar-se às escolas. Em 1982, é instaurado o decreto nº 87.497/82 que complementa a lei do estágio que “passa a reconhecer o caráter social e participativo do estágio” (VALSECHI, 2016). Esse decreto considera que o estágio curricular é instituído por atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, as quais oportunizam aos estudantes em formação participar de situações de vivências reais de vida e de trabalho em seu contexto.

Em 1996, foi publicada a lei nº 9.394/96, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que apresentou orientações consideráveis para a história da formação de professores do Brasil. O artigo 61 estabelece que os estágios consistem em atividades de prática pré-profissional a ser exercida em situações reais de trabalho. O parágrafo 1º, do artigo 62, determina que os estágios terão regulamentos próprios específicos para cada curso a ser elaborado pelos coordenadores dos cursos e aprovados pelo Conselho Superior. Com a alteração do artigo 61 da LDB através da lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009, observamos em seu texto um comprometimento em estreitar a relação entre teoria e prática, assim, essa alteração consideraria uma formação docente qualificada para que os profissionais da educação possam exercer as competências do seu trabalho.

Após a promulgação da LDBEN foram estabelecidos alguns pareceres e resoluções a fim de constituir a reforma educacional concernente à formação de professores. Ressaltamos a resolução CNE CP 01/2002, a qual institui diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. Destacamos o Artigo 13 dessa resolução, que se refere à prática transcendente ao estágio, promovendo a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar. No § 3º desse artigo, o estágio curricular supervisionado, é orientado a ser realizado em escolas de Educação Básica, e deverão ser desenvolvidos a partir da segunda metade do curso, sendo avaliado pela instituição formadora e pela escola campo. Já a resolução CNE/CP 02/2002, institui a carga horária e duração dos cursos de licenciatura.

Em 2008, é decretada a lei nº 11.788/2008, que revoga a lei nº 6494/77, tornando-se a nova Lei do Estágio, e apresentando, em sua redação, no Artigo 1º, a definição do estágio como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos em todas as modalidades de ensino. O texto ainda traz o estágio como parte do projeto

pedagógico do curso, integrando o itinerário formativo do estudante, visando o aprendizado de competências para formação do estudante para a vida cidadã e para o trabalho, além de se constituir requisito obrigatório para aprovação e obtenção de diploma.

Apresentamos, até aqui, os principais marcos legais referentes à formação de professores e a construção do espaço dado ao Estágio Supervisionado no Brasil. Em 2020, como já mencionado, fomos surpreendidos pela pandemia e, conseqüentemente, o isolamento social. Diante deste contexto, foi necessário que as pastas governamentais pensassem e agissem de modo a continuar a vida social, mesmo que de forma virtual. Assim, considerando nosso contexto local e institucional, abordaremos, a seguir, as resoluções da Universidade Federal da Paraíba, no que diz respeito ao ensino em meio à pandemia.

## **2.2 Estágio Supervisionado na UFPB: De Configurações a reconfigurações a partir do contexto de pandemia**

Apresentamos, nesta seção, as principais resoluções que definem as diretrizes referentes à formação inicial de professores e os Projetos Político - Pedagógico dos Cursos (PPCs) de Letras - Português da UFPB, haja vista, a sua relevância no contexto histórico da formação inicial de professores, na qual nossa pesquisa se insere. Logo depois, exporemos a reconfiguração estabelecida pelas resoluções após ser considerada a emergência em saúde pública.

Inicialmente, em 17 de fevereiro de 2004, foi aprovada a Resolução nº 04/2004, a qual designa a base curricular para a formação pedagógica dos cursos de licenciatura, que considera a necessidade de estabelecer as diretrizes curriculares dos componentes de formação pedagógica, a saber, a prática curricular e o Estágio Supervisionado de Ensino. Considerando, ainda, a redação dos pareceres CNE/CP 09/2001, a CNE/CP 27/2001 e a CNE/CP 28/2001, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Resolução nº04/2004 no artigo 2º apresenta:

A Base Curricular para os Cursos de Licenciatura é constituída pela Prática Curricular e pelo Estágio Supervisionado de Ensino fundamentados nos eixos curriculares explicitados nos artigos 3º e 5º dessa Resolução, que devem ser oferecidos ao longo do curso, como observação e interlocução com a realidade, como aprofundamento

teórico-metodológico da práxis docente e como iniciação e intervenção profissional acompanhada.

Conforme exposto acima e nos artigos seguintes, a resolução conceitua o Estágio Supervisionado como “componente curricular obrigatório, norteado e articulado pelos princípios da relação teoria-prática e da integração ensino, pesquisa e extensão”, possibilitando aos estudantes estagiários vivências no ambiente escolar que contribuam para a formação docente inicial.

A partir da Resolução nº 34/2004, são definidos conteúdos curriculares propostos para o aluno em que são divididos em conteúdos básicos e profissionais, nos quais estão inseridos os conteúdos específicos de línguas e literaturas, a formação pedagógica e o Estágio Supervisionado, os conteúdos complementares obrigatórios são: os de fundamentação teórica em línguas e literatura, metodologias de trabalho, pesquisa aplicada ao ensino de língua e literatura e o TCC; os optativos e flexíveis.

Quanto aos estágios supervisionados, a partir do PPC de 2006, esses eram distribuídos em sete, com carga horária de 60h, totalizando 420h. A ementa do Estágio Supervisionado I apresentava “os fundamentos teóricos metodológicos e perspectivas de abordagem relativa ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”, e propõe que os estudantes possam avaliar os principais referenciais que norteiam as políticas pedagógicas de Língua Portuguesa relativas ao Ensino Fundamental, além da avaliação de recursos didáticos. O Estágio Supervisionado II possui a mesma proposta, porém específica para o Ensino Médio.

O Estágio Supervisionado III apresenta uma perspectiva específica para o ensino de literatura no Ensino Médio através da abordagem de obras literárias (poesia, prosa, drama), além da avaliação de recursos didáticos para o esse nível de escolaridade.

A partir do Estágio Supervisionado IV há a proposta de iniciação à docência e intervenção no cotidiano escolar através de escolas parceiras da universidade. Para o Estágio Supervisionado IV, a abordagem se faz a partir da “aplicação de conteúdos básicos de Língua Portuguesa em sala de aula do Ensino Fundamental (leitura, produção de texto e análise linguística)”. O Estágio Supervisionado V segue a mesma orientação, porém com ênfase em literatura no Ensino Fundamental. Para o Estágio Supervisionado VI, há a recomendação de iniciação à docência e intervenção no Ensino Médio com conteúdos básicos de Língua Portuguesa (leitura, produção de texto e análise

linguística) e para o estágio supervisionado VII os conteúdos referentes à Literatura no ensino médio.

Em relação à prática pedagógica, há ainda outros componentes complementares obrigatórios, como a Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e Pesquisa Aplicada ao ensino de literatura, ambas com carga horária de 60h, e com a proposta curricular voltada aos fundamentos da pesquisa de campo (instrumentos) e a pesquisa em sala de aula, através da elaboração de um plano de trabalho com a realização da pesquisa em sala de aula e relatório.

Em 2015, foi elaborada a resolução 02/2015, de 01 de julho, pelo Ministério da Educação, a qual redefiniu as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de nível superior e para a formação continuada, unindo-se às demandas advindas das discussões das reuniões de departamentos do curso de Letras, houve a necessidade de reformulação do PPC “a fim de adequar o processo de formação inicial a essas diretrizes”. Diferentemente do PPC de 2006, em que os Estágios Supervisionados eram distribuídos em seis, o novo PPC (Resolução 03/2019) traz uma reformulação e passa a ofertar quatro estágios, não mais distintos entre língua portuguesa e literatura, mas com uma proposta de currículo consonante.

No novo PPC, os componentes de Estágio, desde o primeiro, possuem uma proposta de inserção do estudante em ambiente escolar. Mais especificamente, no Estágio I, além das discussões relacionadas aos documentos oficiais referentes ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura no ensino fundamental e médio, é ofertado ao estagiário o momento de observação e diagnóstico do ambiente escolar a fim de elaborar e executar um projeto de curta duração para suprir uma necessidade da escola. Há, ao final, a produção de um relatório final e a avaliação do trabalho.

No Estágio Supervisionado II, a vivência se dá numa escola de ensino fundamental. Após as observações das aulas de língua portuguesa, o estagiário irá elaborar e implementar um projeto pedagógico que contemple leitura literária e de gêneros não-literários, análise linguística e produção textual, e por fim, irá produzir um relatório final. O Estágio Supervisionado III segue o mesmo plano, porém com foco Ensino Médio.

Por último, no Estágio Supervisionado IV, o estudante terá vivências em espaços não-formais de educação (conveniadas com a UFPB), como creches, presídios, hospitais, dentre outros espaços. O plano se dará através da “observação contextual dos espaços, visando possibilidades de desenvolver projetos de língua portuguesa e/ou

literatura” haverá a elaboração e implementação do projeto. Para conclusão do componente será realizado a produção de um relatório.

Com o surgimento da pandemia e a necessidade do isolamento social, a UFPB ajustou os períodos letivos e a oferta de componentes curriculares para a graduação em períodos suplementares, do ensino presencial para o ensino remoto, a fim de que as atividades pudessem ter continuidade, mesmo que reformuladas.

Logo após a suspensão do calendário acadêmico para todos os cursos presenciais da instituição (Resolução 08/2020), a universidade toma como providência a regulamentação de oferta excepcional de componentes curriculares para a graduação, conforme a Resolução nº 13/2020, vigente entre 08/06 e 14/08/2020. Nesta resolução, a oferta de atividades de ensino é facultativa ao docente e a adesão do discente ao calendário também. Em seu texto, o artigo 2º, traz a competência dos departamentos em ofertar: III- turmas específicas para pré - concluintes e concluintes; IV- trabalho de conclusão de curso (em consenso entre discente, docente e coordenação); V- Estágio Supervisionado obrigatório para a licenciatura de forma remota a critério da coordenação (respeitando as suas particularidades e legislação).

Outra regulamentação quanto ao período suplementar na UFPB (Resolução nº 19/2020) com vigência entre 08/09 a 16/12/2020 apresenta disposições conformes às orientações da resolução apresentada acima. Os estágios supervisionados “quando forem substituídas por atividades remotas” deverão obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pela CNE, além de ter os planos de curso aprovados pelos colegiados.

Já na Resolução nº 35/2020 (vigente entre 03/03 e 19/7/2021) em sua redação estabelece que em relação aos componentes curriculares práticos, como os estágios supervisionados, poderiam ser ofertados de modo remoto e/ou presencial (desde que obedecidas às normas de segurança). Em casos de discentes concluintes e/ou formandos foi garantida a oferta de componentes curriculares obrigatórios de conteúdos teóricos (exclusivamente de forma remota) e práticos (em condições de biossegurança). A Resolução nº 27/2021 com vigência entre 09/08 e 16/08/2021 dispõe das mesmas regulamentações sobre a oferta de componentes curriculares, principalmente em referência aos Estágios Supervisionados.

Por fim, apresentamos a Resolução nº 45/2021 para o período letivo 2021.2 com previsão do retorno das atividades presenciais gradualmente, com vigência entre 21/02 e 25/06/2022. Dentre as medidas tomadas para o retorno presencial, destacamos a

normatização do período letivo como regular e não mais como suplementar; Poderão ainda ser ofertados componentes remotos ou híbridos, conforme orientação dos departamentos. Quanto aos Estágios Supervisionados, caso não seja possível a execução de forma remota, deverão ser autorizados desde que as unidades assegurem medidas de segurança conforme declarado no TCE.

### **2.3 Perspectivas e concepções do Estágio Supervisionado nos dias atuais**

No percurso sócio-histórico, o conceito de Estágio Supervisionado passou por mudanças significativas ao longo de sua trajetória, transpondo, principalmente, do simples conceito de prática da teoria às concepções atribuídas nos dias atuais, como podemos observar a partir de Pimenta (2006), Reichmann (2015), e Zabalza (2015). Assim, apresentamos a seguir as perspectivas referentes ao Estágio Supervisionado trazidas por esses autores, as quais compartilham de concepções convergentes e que se alinham a nossa compreensão acerca do estágio supervisionado nos dias atuais.

Para Pimenta (2006), o estágio se constitui como um campo de conhecimento. Significado amplo em meio à concepção tradicional de que o estágio se reduz apenas a parte prática dos cursos. Nesse sentido, o estágio é defendido a partir de uma nova postura, uma redefinição de um estágio concebido para a reflexão, em meio à realidade. Pimenta (2006), com base em pesquisas realizadas em cursos de formação de professores, introduz o conceito de *práxis*, a fim de dissociar a dicotomia entre teoria e prática. Assim, nessa perspectiva, o estágio “não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade” (PIMENTA, 2006, p. 14). Dessa forma, o estágio é atividade teórica, objeto da práxis, concebida na dimensão educacional, ou seja, no trabalho docente, na escola, no sistema de ensino e na sociedade.

Reichmann (2015) busca a reflexão sobre o estágio como prática de letramento acadêmico-profissional, levantando questões referentes à formação inicial, letramento docente e construção da identidade profissional. Através de várias pesquisas, ela busca dar visibilidade aos atores do Estágio Supervisionado, principalmente “professores iniciantes engajados na construção da profissão docente” (REICHMANN, 2015, p. 22).

As pesquisas realizadas por Reichmann apresentam o estágio como um espaço possível de reconhecimentos pelos estagiários acerca de suas identidades docentes. Para

a pesquisadora, o estágio é entendido como “uma prática letrada, um trabalho coletivo interativo (Tardif e Lessard 2008) voltado para a aprendizagem situada, forjado cotidianamente pela possibilidade da ressignificação profissional” (REICHMANN, 2015, p. 29). Para ela, o estágio se concebe como um *entrelugar socioprofissional*, pois este situa-se entre o mundo da academia e o mundo do trabalho, isto é, o estagiário encontra-se em *trânsito*, no entrecruzamento entre os percursos individuais e institucionais (REICHMANN, 2015). Portanto, o estágio torna-se um entrelugar para reflexões e discussões acerca dos percursos vivenciados pelos estagiários, “pois é um espaço que pode viabilizar confrontos, negociações e reconfigurações identitárias” (REICHMANN, 2015, p. 32).

Trazemos as concepções enredadas por Zabalza (2015), que apresenta em sua obra *O Estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*, as principais considerações que transpassam o estágio e as práticas educativas, discutindo os modelos de estágio e levantando reflexões acerca da forma como os estágios são exercidos pelos empresários, aprendizes e professores.

Em sua concepção, o estágio se constitui em um cenário formativo, sendo um espaço importante para troca de conhecimento. Para o autor, o estágio é considerado um espaço que permite

“não só de aprender coisas úteis para o futuro desempenho profissional dos estudantes, mas que possibilita melhorar como pessoa, preocupar-se com o contexto, conhecer-se melhor, poder experimentar essa preocupação por si mesmo” (ZABALZA, 2015, p. 83).

Para Zabalza (2015), há quatro tipos de estágio que orientam para a formação prática dos aprendizes, para a consecução de objetos acadêmicos por meio das práticas, para o desenvolvimento pessoal e a construção da identidade profissional e a integração de conhecimentos teóricos e práticos. Nesse sentido, para o autor, uma boa formação deve possibilitar o desenvolvimento do estudante e capacitá-lo para o enfrentamento de desafios complexos que podem surgir no âmbito profissional, considerando o equilíbrio dos diversos aspectos, sejam de cunho pessoal, social e cultural. Assim, a formação acadêmica propõe um projeto compartilhado a partir de dispositivos pessoais e técnicos que contribuam para a reflexão dos futuros profissionais.

Portanto, trouxemos essas diferentes perspectivas por estarem alinhadas quanto à concepção de Estágio Supervisionado. Por muito tempo, compreendíamos que o

estágio se referia apenas a prática da teoria, e que era necessário aprender para depois fazer, sem levar em consideração os contextos, interações e compartilhamento de experiências. Assim, a partir dos estudos necessários para essa pesquisa, concebemos o estágio como espaço formativo para desenvolvimento teórico-prático do estagiário, ofertando-lhes a oportunidade de vivenciar suas próprias experiências, olhar para o trabalho docente e se identificar como professor.

### **3 CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE: UM OLHAR SOBRE A ATIVIDADE DE ESTÁGIO**

Neste capítulo, apresentaremos as concepções teóricas nas quais esta pesquisa se fundamenta. Inicialmente, traremos o aparato teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e, posteriormente, as noções de trabalho da Clínica da Atividade.

### 3.1 As origens do ISD e os principais conceitos

Antes de adentrarmos os estudos sobre as concepções basilares do ISD, propomo-nos, mesmo que brevemente, realizar uma apresentação histórica sobre o conceito de *interação social*, de onde são oriundas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, as quais aderem à tese de que as especificidades do comportamento humano acontecem a partir do processo histórico de socialização do homem com o seu meio, ocasionado por meio das circunstâncias e pelo desenvolvimento de instrumentos semióticos que são criados para a comunicação entre os diferentes atores e para a representação da realidade (VYGOTSKY, 1984).

Por conseguinte, para o ISD (BRONCKART, 1999), se o homem é um organismo vivo e possui propriedades comportamentais às quais são condicionadas por ele mesmo, a partir dele no meio e da sua singularidade genética, e pelas condições de sobrevivência, essas condutas mostram as capacidades construídas no curso da evolução, bem como revela novas capacidades que contribuem para o processo de autonomia do homem na sua relação com o mundo.

Portanto, a posição sociointeracionista implica que não se trata de decifrar ou definir o homem por meio de suas condutas ou configurações biológicas e comportamentais, e sim, da forma em que o ser humano passou a se comportar a partir das condições de seu meio, ou seja, quando a espécie começou a promover formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico (BRONCKART, 1999).

O ISD, por sua vez, segundo Bronckart (2006, p. 10), “[...] não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano”. Logo, por ter o homem na centralidade das suas investigações, o ISD tomou como principais aportes teóricos alguns estudos desenvolvidos nas ciências humanas e sociais, sejam elas na Filosofia, com os estudos de Spinoza, Ricouer e Habermas; na Linguística, com as contribuições de Volochinov, Bakhtin e Saussure; e na Psicologia, através dos estudos de Vygotsky.

Em relação às considerações vygotskyanas, o ISD parte do princípio que o homem não se divide em físico e psíquico, como defendiam alguns psicólogos, mas argumenta que a psicologia poderia se amparar na epistemologia monista de Spinoza, que preconizou

a) que a natureza ou o universo é constituído de uma substância única: a matéria homogênea e em perpétua atividade; b) que o físico e o psíquico são duas das múltiplas propriedades dessa substância material ativa e as únicas acessíveis à inteligência humana; c) que essa inteligência, devido a suas propriedades limitadas, não pode apreender a matéria de que se origina como uma entidade homogênea ou contínua, mas sob a forma parcial e descontínua dos fenômenos físicos e psíquicos (BRONCKART, 1999, p. 25).

O ISD, porém, reformula essa concepção monista emergente em duas questões que foram essenciais e as quais foram denominadas de primeira precipitação e segunda precipitação. A primeira precipitação se refere ao funcionamento psíquico elementar ou prático, bastante rudimentar, no qual “o comportamento ativo [...] produz, em qualquer organismo, traços internos, mais ou menos estáveis e mais ou menos eficientes, de algumas propriedades do meio” (BRONCKART, 1999, p. 26). A segunda precipitação se refere ao pensamento prático e consciente, proveniente da primeira precipitação, que cria “condições sob as quais no ser humano libera-se das restrições genéticas e comportamentais e torna-se um mecanismo ativo e autorreflexivo” (BRONCKART, 1999, p. 27,).

Ainda assim, mesmo se ancorando nas contribuições da psicologia de Vygotsky, Bronckart concorda que o desenvolvimento do trabalho do psicólogo russo enfrentou grandes dificuldades de ordens teóricas e metodológicas. Para Bronckart, a psicologia deveria rejeitar os pressupostos advindos do positivismo e passar a “considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 1999, P. 30-31). Por isso, fez-se necessário que o teórico genebrino retomasse os estudos de Marx e Engels (BRONCKART, 1999, p. 22) em busca de tratar as condições da segunda precipitação, pois, conforme Bronckart, a tradição Hegeliana e Marxista admite que

[...] o processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhes criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação do trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. Admitir [...] que é a reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas [langagières] de um meio, agora **sócio-histórico**, que é a condição da emergência de

capacidades auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico (BRONCKART, 1999, p. 27, grifo do autor).

Assim sendo, não se trata apenas da relação do homem com o meio, nem apenas do homem e seu psiquismo, e sim, do que ele faz como forma de sobrevivência e de desenvolvimento no espaço no qual está inserido, sejam pelas formas de organização, de cooperação, de trabalho, de relações sociais, da criação e utilização de instrumentos, que refletem nas condições de capacidades psíquicas e estruturação em seu ambiente de vida. Conforme Bronckart (1999), o homem, além de organismo vivo, é também um organismo consciente, dotado de capacidades que podem ser traduzidas através de sentimentos e percepções.

Além das contribuições de Vygotsky, Engels, Marx e outros estudiosos, o ISD buscou na Linguística, os estudos de Saussure acerca do signo linguístico como contribuição ao entendimento da emergência do pensamento consciente humano. Segundo Bronckart (1999), o ISD se apoia na análise saussureana do arbitrário radical do signo, o qual “constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano” (BRONCKART, 1999, p. 23).

O processo evolutivo do homem gerou nele o desenvolvimento de capacidades para criação de artefatos indispensáveis à sobrevivência na natureza, bem como formas de negociação com o outro, manifestadas nas produções sonoras dos envolvidos em uma mesma atividade a fim de estabelecer comunicação. Assim, “a linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente)” (BRONCKART, 1999, p. 33). Desse modo, a linguagem teria, então, surgido da necessidade de se estabelecer o diálogo entre os homens na “cooperação ativa” (BRONCKART, 1999, p. 33) de onde se estabeleceriam relações designativas entre as representações sonoras e as representações de aspectos do meio, mais precisamente como signos a partir da abordagem saussureana.

Os signos possuem função considerável para a emergência do pensamento consciente, pois, quando interiorizados, possibilitam um “desdobramento” (BRONCKART, 1999, p. 55), ou seja, uma condição para um pensamento autorreflexivo. Pelo seu próprio estatuto de formas provenientes de negociações realizadas entre os homens, os signos “teriam [...] reestruturado as representações dos

indivíduos, até então idiossincráticas, e as teriam transformado em representações” (BRONCKART, 1999, p. 33) que se ajustam em aspectos de conhecimentos aos quais Habermas denominou de *mundos representados*.

Diferentemente dos animais cuja participação em uma atividade está atrelada às representações não negociadas, o homem atua em cooperação com seus pares na atividade por meio das interações verbais e essa atividade mediada e interacional foi chamada de “agir comunicativo”, por Habermas (1987). O homem, por sua vez, em decorrência do agir comunicativo, transforma o seu meio nos mundos representados, constituindo a especificidade da atividade.

Bronckart (1999, 2006) aponta, a partir dos estudos de Habermas, para a existência de três mundos, a saber: o mundo objetivo, que remete ao agir teleológico, e que se refere aos aspectos do meio físico, podendo ser avaliada às pretensões pela verdade; o mundo social, caracterizado pelo agir regulado por normas, e no qual os signos incidem sobre as formas de organização, normas e regulamentos convencionados por determinado grupo, e que faz pretensão à validade das normas; e o mundo subjetivo, que se constitui pelo agir dramático, no qual o signo incide sobre o engajamento do indivíduo na atividade. Os mundos representados, segundo Bronckart (1999, p. 34), são

[...] configurações de conhecimentos em que se veiculam representações coletivas do meio. São os signos e seus significados, sempre dinâmicos e moventes, que constroem os mundos representados definidores dos contextos das atividades humanas e esses mundos também se transformam permanentemente.

Em vista disso, os diferentes tipos de agir são caracterizados pela necessidade da intervenção do homem sobre seu meio e através das atividades, as quais constituem os mundos representados. Assim, para Habermas, a construção desses mundos de representação opera através do mundo vivido pelo sujeito sob efeito do agir comunicativo. Por isso, o homem, então, quando se reconhece como participante ativo na sua comunidade linguística, passa a se apropriar da organização do seu meio junto a seus pares e compartilhar conhecimentos específicos referentes aos mundos representados.

O Interacionismo Sociodiscursivo se constitui como a principal fundamentação teórica desta pesquisa, uma vez que, ao preconizar se constituir como uma Ciência do Humano, o quadro do ISD nos fornece uma base epistemológica importante para compreendermos questões relativas ao Estágio Supervisionado, suas nuances e seus protagonistas. Segundo Bronckart (1999), esse quadro deve tratar dos mais variados aspectos que dizem respeito ao indivíduo: aspectos sociais, psicológicos, linguageiros e, igualmente, formativos.

Para tanto, abordaremos nesta pesquisa, o que o ISD chama de *agir languageiro*, que trata da intervenção do homem, seja individual ou coletiva, no mundo. Segundo Bronckart (2008, p. 120), esse agir “pode ser um trabalho, cuja estrutura pode ser decomposta em tarefas”. Em relação aos termos *atividade* e *ação*, Bronckart atribui um estatuto teórico ou interpretativo. Assim, *atividade* se refere à designação de uma leitura do agir, que implica nas dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível do coletivo; e a *ação* designa uma leitura do agir nas mesmas dimensões, porém, de forma individual. Portanto, decorrem daí três planos de análise do agir propostos por Machado e Bronckart (2004) e expostos em Bronckart (2008):

No plano motivacional, distinguimos os *determinantes externos*, de origem coletiva, que podem ser de natureza material ou da ordem das representações, e os *motivos*, que são as razões de agir interiorizadas por uma pessoa em particular. No plano da intencionalidade, distinguimos as *finalidades*, de origem coletiva e socialmente validadas, e as *intenções*, que são os fins do agir, interiorizados por uma pessoa em particular. No plano dos recursos para o agir, distinguimos os *instrumentos*, noção que designa tanto as *ferramentas materiais* e as *tipificações do agir* disponíveis no ambiente social, quanto as *capacidades*, isto é, os recursos mentais ou comportamentais que são atribuídos a uma pessoa em particular. (p. 121, grifos do autor).

Quanto aos seres humanos que intervêm no agir, o termo utilizado é *actante* “para nos referirmos a qualquer pessoa implicada no agir referente” (BRONCKART, 2008, p. 121). No plano interpretativo, utiliza-se dois termos para se referir ao *actante*. O termo *ator* quando as formas textuais concebem o *actante* como “sendo a fonte de um processo, dotando-o de capacidades, motivos e intenções”; e o termo *agente* quando nenhuma dessas propriedades são atribuídas por essas formas textuais.

Assim, para o ISD, as interpretações advindas do agir “encontram-se construídas nos e pelos textos, que têm o poder de *configurar a ação* humana” (BRONCKART, apud MACHADO; BRONCKART, 2009). É, portanto, a partir das configurações dos mundos representados, a partir da atividade humana, a qual é própria da linguagem em que se organizam os textos. Por conseguinte, conforme Bronckart (1999, p. 37-38),

[...] o homem só tem acesso ao meio no quadro de uma atividade mediada pela língua, mas toda língua apresenta-se como uma acumulação de textos e de signos nos quais já estão cristalizados os produtos das relações sociais com o meio elaboradas e negociadas pelas gerações precedentes.

Outrossim, a produção de textos está proferida a partir das necessidades do homem em relação ao seu contexto, tendo em vista os seus interesses e as condições de funcionamento nos grupos sociais. Desse modo, conforme Bronckart (1999, p. 71), a noção de *texto* é aplicada às produções de linguagem situadas, seja de forma oral ou escrita, em que “veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 1999, p. 71), mesmo que, em contextos diferentes, possuem características comuns, pois “cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna” (BRONCKART, 1999, p. 71).

Por se tratar de contextos sociais diversos, nos quais se realizam a produção de textos, e em constante evolução, Bronckart (1999, p. 72) designa como “espécies de textos” todos os conjuntos de textos com características semelhantes. Diante dessa diversidade de espécies de textos, desde a antiguidade grega reafirmou-se uma emergente preocupação em delimitar e classificar os textos, haja vista que a denominação *espécie de texto* era vaga e provisória. A fim de assumir uma posição frente à essa incerteza, Bronckart se posicionou em chamar de texto “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART, 1999, p. 75). Dessa forma, ainda conforme o autor, foi adotada a expressão *gênero de texto* para toda vez que um texto se insere num conjunto de textos ou em um gênero.

A ação de linguagem incide nas propriedades dos mundos formais – físico, social e subjetivo – os quais intervêm na produção dos textos. Para Bronckart (1999, p. 91-92),

Esses mundos formais são conjuntos de representações sociais que podem ser objeto de uma descrição *a priori*. Entretanto, em uma determinada situação de produção, o agente dispõe apenas de versões particulares dessas representações sociais. Portanto, convém distinguir a situação de ação de linguagem *externa*, isto é, as características dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever, e a situação de ação de linguagem *interna* ou *efetiva*, isto é, as representações sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou. Além disso, é necessário admitir que é essa situação de ação interiorizada que influi realmente sobre a produção de um texto empírico.

Por conseguinte, Bronckart (1999) acrescenta que, para a realização de uma produção textual, o agente deve buscar as suas representações pessoais construídas a partir dos mundos representados a fim de que, por um lado, essas representações dos mundos sejam postulados como contexto da produção dos textos, como também da comunicação, para que esses conhecimentos exerçam “um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto” (BRONCKART, 1999, p. 92). Por outro lado, as representações dos mundos são propostas como conteúdo temático ou referente para que possam “influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual” (BRONCKART, 1999, p. 92-93).

Conforme Bronckart (1999, p. 97), todo texto possui um conteúdo temático ou referente que pode ser estabelecido como “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. A partir disso, Bronckart (1999, p. 97-98) nos assinala que um texto pode ter como conteúdo temático representações preteridas dos mundos representados constituídas pelo “agente-produtor” a partir das suas situacionalidades e do “nível de desenvolvimento do agente e que estão estocadas e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação da linguagem”.

Considerando o agente ativo dentro do seu contexto de produção, bem como a realização de situações de nível psicológicas durante a situação comunicativa, o ISD nos apresenta um modelo de análise descendente dos textos, o qual comporta três níveis, a saber: a análise dos pré-construídos, o estudo dos processos de mediação sociosemióticos e a análise dos efeitos desses processos a respeito dos sujeitos. Para

fins de análise dos nossos dados, apresentaremos, a seguir, o modelo de análise como proposto pelo ISD.

### 3.2 Um modelo de análise de texto

A abordagem teórico-metodológica referente à arquitetura de textos do ISD se respalda na hipótese da disposição geral que considera que a organização de um texto se constitui “por três camadas superpostas: a *infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos*” (BRONCKART, 1999, p.119, grifo do autor), os quais definem o que foi denominado, no âmbito do ISD, de *folhado textual*.

Bronckart e Machado (2009) apresentaram uma reorganização do folhado, em que três tipos de análises foram desenvolvidas em três níveis de organização textual e que são pertencentes à análise textual/discursiva. Esses níveis foram subdivididos em: nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico. Para contemplação visual do procedimento de análise textual do ISD, apresentamos, a seguir, um quadro adaptado de Machado e Bronckart (2009) com esses níveis:

#### **Quadro 1** – Representação dos Níveis de Análise Textual

<b>IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	<b>ANÁLISE DO NÍVEL ORGANIZACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação do plano geral do texto</li> <li>• Identificação dos tipos de discursos predominantes</li> <li>• Identificação dos tipos de sequências predominantes e das fases típicas das sequências</li> <li>• Mecanismos de textualização e conexão</li> </ul>
	<b>ANÁLISE DO NÍVEL ENUNCIATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcas de pessoa;</li> <li>• Modalizações: lógica, deôntica, pragmática ou apreciativa;</li> <li>• Vozes: posicionamento enunciativo</li> </ul>
	<b>ANÁLISE DO NÍVEL SEMÂNTICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Figuras de ação;</li> <li>• Tipos de agir</li> </ul>

**Fonte:** Adaptação de Machado e Bronckart (2009)

Machado e Bronckart (2009) identificam o contexto de produção de textos a partir da análise dos três níveis, a saber: o nível organizacional, o qual se refere à infraestrutura e os elementos de textualização; o plano geral do texto, os tipos de discursos, os tipos de sequências e versa ainda sobre os mecanismos de textualização e conexão; quanto ao nível enunciativo, identificamos as marcas de pessoa, os tipos de modalizações e o posicionamento enunciativo através das vozes; por fim, o nível semântico, o qual faz referência às figuras de ação e aos tipos de agir predominantes no texto.

Em nossa pesquisa, utilizaremos para a análise o nível enunciativo, a fim de que, por meio da interpretação das vozes e modalizações, percebamos o agir dos participantes desta pesquisa, evidenciado em diários de itinerância, sobre sua prática do agir no espaço do Estágio Supervisionado Remoto. Os mecanismos enunciativos são elencados como último nível do folhado textual; pertencem ao domínio do nível mais

“superficial”, no sentido de serem mais diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre agente-produtor e seus destinatários; assim, colaboram para a

[...] manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto; contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos [...] e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático (BRONCKART, 1999, p. 121).

Em vista disso, foi possível observar a mobilização das vozes nos diários de itinerância, os quais eram produzidos pelos estagiários no contexto de uma disciplina de Estágio Supervisionado, conforme detalharemos no próximo capítulo.

Segundo Bronckart (1999, p. 326), “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) responsabilidades do que é enunciado” e são descritas como *voz do autor empírico*, *vozes sociais* e *vozes de personagens*. Assim, podem ser ainda definidas como:

- voz do autor empírico: “voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p. 327), ou seja, quem escreve o texto, podendo ser percebidas durante todo o processo de estágio (no diagnóstico, na universidade, na escola-campo, nos textos produzidos, etc.) (BRONCKART, 1999, p. 327);
- vozes sociais: referem-se a “personagens, grupos ou instituições que não intervêm como agente no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionadas”, neste caso, associamos aos outros envolvidos no processo de estágio (vozes de pessoas que estão exteriores ao conteúdo do texto como por exemplo os documentos oficiais citados pelos estagiários: LDB, BNCC) (BRONCKART, 1999, p. 327);
- vozes de personagens: “entidades que assumem [...] a responsabilidade do que é enunciado” vozes dos envolvidos no conteúdo do texto como, por exemplo, as professoras orientadoras, o professor supervisor, os estudantes da escola, outros estagiários (BRONCKART, 1999, p. 326).

Sendo assim, as vozes dos estagiários são de grande relevância para compreensão do objeto desta pesquisa, visto que os principais autores são os atores

envolvidos no Estágio Supervisionado. Como contribuição na análise desta pesquisa, utilizaremos, também, as modalizações, as quais são “as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 328), e que se subdividem em quatro subconjuntos:

- *Modalizações lógicas*, as quais consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis etc.;
- *Modalizações deônticas*, que avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc.;
- *Modalizações apreciativas*, que traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, tudo da visão de quem avalia;
- *Modalizações pragmáticas*, as quais introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação, a intenção e as razões (o dever-fazer) (BRONCKART, 1999, p. 328).

As modalizações “pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 330, grifo do autor).

### **3.3 O trabalho docente na Clínica da Atividade**

No curso da história, por muito tempo, o conceito de trabalho era relacionado a algo punitivo. O trabalho era sinônimo de castigo, depois escravidão, e apenas como servidão, e quando remetemos à compreensão acerca do que constitui o trabalho docente, ainda percebemos que há concepções genéricas, segundo as quais, o trabalho do professor é relacionado a algo enfadonho, constituindo-se como última opção profissional. Até mesmo dentro da classe docente há profissionais com tais sentimentos que “continuam a negar-lhes o papel de verdadeiros atores do seu próprio trabalho” (MACHADO, 2007, p. 95).

Segundo Machado (2007), a conceitualização sobre *trabalho* sempre apresentou dificuldades, tanto nas ciências humanas quanto nas ciências do trabalho. Conseqüentemente, a falta de definição ou definição precária se estendeu ao conceito de *trabalho docente*. Na busca por uma concepção mais precisa, Machado (2007, p. 92-93) argumenta que

[...] o trabalho (em geral) é visto como uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes "outros", servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sociohistoricamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados.

Dessa forma, Machado (2007, p. 78) apresenta, posteriormente, a visão da atividade de ensino como um verdadeiro trabalho “[...] só há algum tempo a atividade de ensino tende a ser considerada como um verdadeiro trabalho”. Amigues (2004, p. 50), por exemplo afirma que “o objeto da atividade do professor consiste em organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento”. Nesse sentido, a relação cultural com o objeto de conhecimento só será possível a partir da consideração pelo contexto o qual os sujeitos da escola estão inseridos, pois a atividade do trabalho docente é uma atividade interacional e interpessoal.

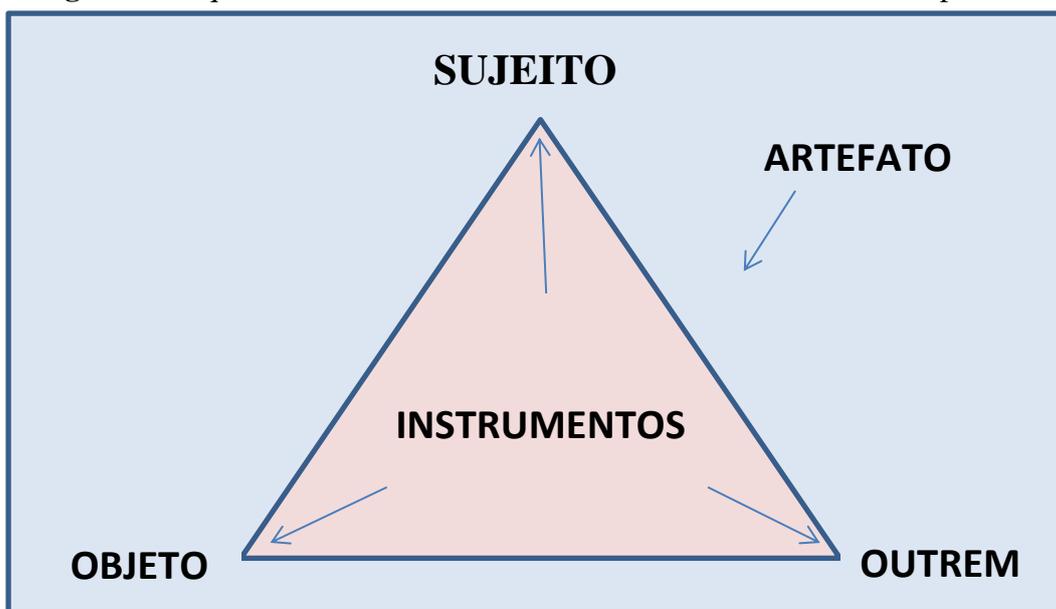
Buscando um conceito, ainda que provisório, que se adeque ao trabalho docente, Machado (2007, p. 36-37) elencou características que buscam conceituar a a atividade docente, para ela é

- a) pessoal e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais);
- b) plenamente interacional, já que, no agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado;
- c) mediada por instrumentos materiais ou simbólicos;
- d) interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem
- e) impessoal, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;

f) e transpessoal, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada *métier*.

Assim sendo, Machado (2007) nos traz uma discussão pertinente acerca do conceito de trabalho do professor, que embora seja provisória como a autora bem sinaliza, explicita uma percepção ampliada da atividade docente. A esse respeito, a autora apresenta o seguinte esquema:

**Figura 1:** Esquema relacionado aos elementos básicos do trabalho do professor.



Fonte: Adaptado de Machado (2007, p. 92)

Ao analisarmos o esquema da figura 1, compreendemos o trabalho do professor como uma atividade situada sócio-historicamente, considerando que o professor é sempre responsabilizado pela necessidade de adequar sua aula ao contexto de ensino em que leciona, mais precisamente, pensar além do conteúdo exposto em sala de aula, mas também relacioná-la aos contextos das prescrições que pertencem às diferentes instâncias nas quais sua sala de aula está inserida. Como argumenta Machado (2007), o professor é aquele que se apropria de artefatos, transformando-os em instrumentos, que colaboram para o processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos objetivados em sala de aula.

Nesse sentido, em se tratando do conteúdo temático da sala de aula do professor, Amigues (2004) nos apresenta o trabalho do professor à luz da abordagem ergonômica da atividade, de onde compreende - se a atividade como uma unidade de análise a fim

de “dar conta da complexidade das condutas dos professores e das situações de trabalho (p.51”).

Assim, apresentamos alguns conceitos a partir dessa reflexão e que serão úteis à nossa análise, a saber: o conceito de *tarefa*, a qual se refere ao que é solicitado, o que dever ser feito e que não se define por quem deve exercê-lo; o conceito de *atividade*, aquilo que se faz, “não se limitando ao que é realizado, mas também daquilo que não o foi, das escolhas e anseios do professor” (CLOT, 1999); o conceito de *trabalho prescrito*, o qual refere-se ao que deve ser feito e “pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos) utilizados pelo sujeito” (AMIGUES, 2004, p. 39); o *trabalho realizado*, “o conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação, que sempre vai apresentar algum distanciamento em relação ao que lhe foi prescrito” (MACHADO, 2009, p. 81) e o *trabalho real*, o qual compreende “além da própria atividade realizada, também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que se realizassem” (LOUSADA, 2004, p. 275). Esses conceitos nos direcionam a refletir acerca dos valores atribuídos a esse trabalho, uma vez que, normalmente

[...] não são atribuídos por pessoas que o exercem, mas por pessoas que se acham fora dele; e geralmente as ações dos professores são submetidas a críticas repetitivas: o que é feito não corresponde ao que deveria ser feito [...] trata-se de julgamentos externos que incidem sobre o trabalho do professor (MACHADO, 2007, p.38).

De acordo com Amigues (2004), o trabalho do professor não se restringe apenas aos estudantes, mas a todo o meio o qual a sua atividade está inserida: as famílias, o seu coletivo, a comunidade, etc. A atividade em que se constitui a profissão está fundamentada na história em que transcorre o agir do professor em sua profissão, dessa forma “a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolados e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema” (AMIGUES, 2004, p. 41-42). Esses objetos constituintes da atividade são:

- As Prescrições: Sendo constituinte da atividade do professor, “as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor”, mas são fundamentadas pelas instâncias oficiais que baseiam o trabalho do professor, e pela necessidade do contexto em que ele e seus estudantes estão inseridos, ou seja, a atividade do professor em determinada situação poderá ser redefinida para que seja possível ser realizada. A prescrição se desenvolve pela “reorganização tanto do meio de trabalho do professor como dos alunos” (p. 42).
- Os Coletivos: São a mobilização em conjunto a fim de organizar o trabalho e suas prescrições, consistentes do agrupamento de professores, assim, coletivamente se integram a partir da sua prática e de vários coletivos: na sala de aula, nas áreas de conhecimento, nos turnos de trabalho, etc. embora “cada professor pertence também a um outro coletivo mais amplo, o da profissão” (p. 43).
- As Regras do ofício: São práticas convencionadas pelos profissionais, as quais podem ter sido criadas, reformuladas e alteradas no decorrer do tempo. Essas regras “reúnem gestos *genéricos* relativos ao conjunto de professores e gestos *específicos*, relativos, por exemplo, à disciplina”. (p. 43).
- As Ferramentas: São recursos disponíveis para a realização das atividades, como lousa, livros, materiais didáticos, etc. Além disso, o professor pode transformar frequentemente essas ferramentas para eficácia no seu trabalho.

Esses elementos constitutivos mostram o quanto o trabalho do professor é uma atividade complexa, indissociável do meio e ao mesmo tempo torna o professor responsável por todo o processo desde o saber ao ensino e a aprendizagem de seus estudantes, “as atividades de concepção, organização e regulação das diferentes situações fazem do professor um ator, um produtor de significação de situações e de finalização de sua própria ação” (AMIGUES, 2004, p. 52). As diferentes situações em uma sala de aula resultantes no engajamento de todos os atores na atividade é uma tarefa complexa designada àquele que irá *gerir a classe* construindo “dimensões

coletivas da ação individual” (AMIGUES, 2004, p. 48), é o que se constitui como o *meio-aula*, conforme Amigues (2004, p. 48) compreende em “estruturar o meio e o grupo de alunos num ambiente de trabalho singular”.

Nesse sentido, ao planejar e organizar a sua atividade de trabalho, tendo em vista as especificidades do meio e dos agentes envolvidos, a atividade do professor desencadeia mobilizações de diferentes dimensões constitutivas do seu trabalho, as quais refletem sobre as diversas possibilidades para realização, considerando as necessidades para atuação, dessa forma, a “atividade apresenta-se sob a forma de uma sucessão de momentos que oferecem aos atores problemas a serem resolvidos, sempre inéditos no todo ou em parte” (FAITA, 2004, p. 61).

No capítulo cinco apresentaremos a análise dos textos dos estagiários à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, dando ênfase às vozes e às modalizações identificadas nos textos.

#### **4. ITINERÁRIO PARA CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo, iremos abordar os passos que adotamos na trilha metodológica que percorremos, a fim de alcançarmos os objetivos elencados para esta pesquisa. Assim, este capítulo está configurado da seguinte forma: inicialmente, discutiremos a natureza da pesquisa e de como ela se situa no âmbito da Linguística Aplicada; em seguida, explicitaremos o contexto da pesquisa, os procedimentos para a geração de dados, os instrumentos da pesquisa, constituídos pelos diários de itinerância; finalmente, apresentaremos os colaboradores da pesquisa e os procedimentos e categorias de análise.

#### **4.1 A Natureza da Pesquisa**

A análise dos dados será feita por meio de uma abordagem qualitativa, pois seu objeto encontra-se nas relações sociais, no modo como os participantes se comportam diante do seu contexto, em nosso caso, os estudantes estagiários que estão cursando o componente curricular Estágio Supervisionado e que fizeram suas intervenções de forma remota. Sendo assim, nossa análise se concentra, portanto, em aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A pesquisa qualitativa não se interessa por “representações da realidade que podem ser quantificadas, mas com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009). Desta forma, não nos propomos a quantificar resultados e, sim, através das experiências, as quais tivemos oportunidade de vivenciar nesta pesquisa, observamos a totalidade do contexto de uma forma mais subjetiva, intuitiva, buscando sempre a interpretação dos eventos a partir das interações com transparência e imparcialidade, ou seja, sem nenhum tipo de manipulação dos resultados.

Além disso, o olhar aqui proposto não possui caráter causal, nem se apoia em análises do fenômeno a partir das leis, mas, com base nas noções de intencionalidade em que não se considera uma realidade nem totalmente objetiva, nem totalmente subjetiva. Há uma interação relacional, pois através do paradigma interpretativista, não é possível ver o mundo de modo independente da prática social e dos significados instituídos (BORTONI-RICARDO, 2008). Assim, esse paradigma leva o pesquisador à

interpretação da subjetividade, da ideologia e das percepções que são construídas nos colaboradores do estudo. Conforme Bortoni-Ricardo (2008),

[...] a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Esta pesquisa se caracteriza, igualmente, como etnográfica por tomar como objeto de estudo um “grupo ou povo” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 43), utilizando-se de técnicas específicas, tais quais: a observação participante; a interação do pesquisador com o objeto; o foco no processo e não exclusivamente no fim; a visão dos seus sujeitos de pesquisa sobre si mesmo, bem como por meio da coleção de dados, da descrição e transcrição literal das falas dos pesquisados e das cenas compostas no campo analisado, com vistas à produção da pesquisa.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 43), são exemplos de pesquisas etnográficas aquelas “[...] realizadas sobre os processos educativos, que analisam as relações entre escola, professor, aluno e sociedade, com o intuito de conhecer profundamente os diferentes problemas que sua interação desperta”.

Com base na observação e no acompanhamento do contexto desta pesquisa é que se pôde notar a constituição das relações teórico-práticas que serão apresentadas ao longo do trabalho, mas que, desde então, alocam e categorizam a nossa escrita numa perspectiva de atualização dos instrumentos de pesquisa etnográfica.

Esta pesquisa toma também o conceito da *netnografia*, que seria uma adaptação dos procedimentos que são próprios da etnografia, que funcionam para a observação participante das interações sociais, neste caso, mediadas pelas tecnologias que, ligadas a rede de computadores gera alteração, acessibilidade, anonimato e arquivamento (KOZINETS, 2014). Assim como o acompanhamento realizado nesta pesquisa que se deu por meio de espaços virtuais, como plataformas e aplicativos.

Sinalizar este aspecto em nossa escrita, sobretudo no tópico da metodologia, é também demarcar uma posição política; a escolha de não se furtrar à discussão que é no momento o cerne de uma série de outras discussões que estão sendo desenvolvidas em face do momento pandêmico, submeteu a educação brasileira à experiência de novas práticas virtualizadas com disposição de recursos limitados e de inexistente formação para essa nova demanda.

## 4.2 A Linguística Aplicada como ponto de partida

Esta pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada, haja vista nos alinharmos a outros estudos que também tratam do mesmo objeto de investigação, qual seja o Estágio Supervisionado (REICHMANN, 2010; PIMENTA, 2014; SEGABINAZI, 2016; REICHMANN e GUEDES-PINTO, 2018; dentre outros).

Além disso, ressaltamos que as pesquisas em Linguística Aplicada têm dado fortalecimento à formação inicial de professores (MILLER, 2013), bem como ao que se refere ao espaço dado ao Estágio Supervisionado e a todos os envolvidos nesta prática: sejam eles o professor formador, o licenciando, o estudante da escola e todos os outros que formam o espaço escolar.

O fortalecimento de que se fala, segundo Miller (2013), constitui-se em ganhos institucionais, na área de formação, alcançados a partir de 2007, quando profissionais especializados os trouxeram para as áreas acadêmica ou política, por meio dos estágios supervisionados das licenciaturas e apoio dos Programas de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esses têm incentivado estudos sobre as práticas de formação docente, expandindo, assim, as pesquisas e publicações que pensavam o cotidiano escolar levando a teoria para a vida prática, mais que isto, fazendo desta prática o *locus* de reflexão, entendendo não como campos apartados, mas relacionais.

Por fim, a LA é instrumentalizada aqui como um campo reflexivo que auxilia no processo interpretativista, portanto, uma ferramenta teórico-metodológica que fortalece o processo do professor pesquisador de dobrar-se sobre si a fim de compreender “a própria postura crítica, reflexiva e ética” (MILLER, 2013, p. 103). Vale evidenciar, o que já aponta a nossa filiação teórica, que a LA aqui empreendida fixa-se no “sujeito inscrito na produção do conhecimento ou sua redefinição em outras bases” (MOITA LOPES, 2006, p. 87).

De acordo com a seção anterior que enuncia a abordagem qualitativa como esforço metodológico empregado neste trabalho, busca-se no campo epistemológico da Linguística Aplicada (LA), que é, segundo Moita Lopes (2013, p. 17), de “natureza inter/transdisciplinar”, a possibilidade de diálogo entre as áreas de conhecimento mobilizadas no trabalho em questão.

Sendo assim, para o autor, esse caráter inter/transdisciplinar cria uma especificidade em sua caracterização enquanto campo do saber e que, ao mesmo tempo,

pode gerar dificuldade de entendimento, sobretudo para aqueles que são “disciplinaristas, ainda muito comuns na academia” (MOITA LOPES, 2013, p. 17). O mesmo autor continua tratando dessa questão paradigmática ao afirmar que é exatamente este o ponto que coloca a LA na condição de discussão inovadora na contemporaneidade no tocante à produção de conhecimento.

Quando falamos de Linguística Aplicada, faz-se necessário destacar de que prisma desta abordagem estamos considerando na nossa posição de analista, pois, como dito por Moita Lopes (2006, p. 87), há uma LA derivada “dos modos tradicionais de teorizar e fazer a LA”, chamada de LA normal, que corresponderia ao modo de “uma LA presa à discussão da diferença entre LA e aplicação de linguística, não se deslocando da linguística e de seus ideais de ciência moderna” e há, também, o modo pelo qual nos encaminhamos, que considera a (in)disciplinaridade como ponto de partida para integrar as vozes que normalmente não estão contidas no seio das discussões da área.

Para melhor compreender esse posicionamento, podemos dizer que “há muitas formas de se produzir conhecimento” (MOITA LOPES, 2006, p. 87) e uma das que consideramos aqui é aquela produzida no embate entre as formas tradicionais e as formas vanguardistas, que julgam a subjetividade, o cotidiano, os sentimentos dos sujeitos, seus projetos de vida e políticos, como algo menor.

Ao descrever uma possível agenda para os estudos na LA, Moita Lopes (2006, p. 90) aponta para o fato de que este processo precisa envolver a “renarração ou redescritção da vida social”, o que faz total relação com os nossos sujeitos de pesquisa e, até mesmo, o campo em que se constitui este trabalho, em face do espaço de formação de professores e sua atuação prática. Esse aspecto contribui com o esforço de compreender o que dizem os colaboradores da pesquisa no lugar em que o fato se apresenta.

Ao discutir sobre a capacidade transdisciplinar da LA, Moita Lopes (2013) vai alertar para a capacidade de permeabilidade que a LA tem em relação a outras áreas, e sua capacidade de desroteirizar o que é explícito nos conhecimentos cristalizados, sobretudo de modelo positivista, uma vez que a LA fornece a possibilidade de expansão via outras áreas, tanto pela perspectiva teórica, quanto metodológica, pois não oferece modelos fixos, nem fórmulas para se fazer pesquisa, o que nos proporciona, por exemplo, agregarmos a (n)etnografia como oportunidade de investigação.

Esta posição da LA também é tratada por Miller (2013), ao dizer que a LA passou por mudanças, tais como: de um posicionamento prescritivo, para um descritivo, caminhando para o entendimento; da simplificação para complexificação; da busca por respostas genéricas para a problematização geral de situações localizadas; da precisão ilusória no processo de ensino-aprendizagem para a multiplicidade de formas de aprendizagem; e do acadêmico enquanto produtor de conhecimento para participante e agente teórico de sua própria prática.

Todos esses aspectos nos interessam e fazem relação direta com o modo como temos apreendido a prática dos estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado VI, pois são essas brechas teóricas e práticas apresentadas que dão a dimensão inovadora e desafiadora que são próprias do trabalho desenvolvido na LA.

Percebemos que há, evidentemente, o nosso afastamento dos processos mecanicistas, que se dá pela filiação teórica à LA multidisciplinar, que não se fixa na correspondência, até certo modo, das concepções capitalistas que propõe, inclusive a formação de professores, e o processo de ensino-aprendizagem, na mesma perspectiva objetiva da produtividade/lucratividade, “do melhor método”, da prescrição de um “modo de ser professor mais eficiente”, entre outros. Dizer isto não significa fazer indiscriminadamente, não ter parâmetros ou instrumentos para a verificação da qualidade da formação de professores. Não se trata disto, mas, de considerar que, em nossa área, deve haver espaços para “novas teorizações” (MOITA LOPES, 2006) e para a “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006 *apud* MILLER, 2013).

### **4.3 O Contexto da pesquisa**

Diante cenário que foi vivenciado desde março de 2020, tivemos que buscar reajustar as etapas da pesquisa, principalmente no que se refere às interações com o grupo colaborador.

Como pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) e bolsista, temos como requisito obrigatório do curso o componente curricular Estágio Docência (ED), que trata de uma atividade de caráter prático, a qual visa ao aperfeiçoamento do estudante de mestrado e doutorado para o exercício da docência em nível do Ensino Superior (Resolução CONSEPE, nº 49/ 2018). Para a integralização desse componente, é necessária a avaliação, por parte do estagiário docente, através de um formulário inicial, com dados do pesquisador, no qual estão elencadas as informações necessárias sobre as atividades dentro do estágio. Por fim, também exige-se o relatório final, documento avaliativo entregue ao final do estágio. Neste último, descrevemos as atividades realizadas no decorrer do estágio e o relato dos resultados esperados pelo estagiário pesquisador e obtidos ao fim do componente, as competências adquiridas mediante a observação da prática docente e do exercício efetivo da atividade docente. Ao final, os documentos são enviados ao programa de pós-graduação para fins avaliativos.

Considerando o nosso objeto de pesquisa, optamos por cumprir o Estágio-Docência em disciplinas de Estágio Supervisionado VI de Letras-Português, o qual tem em sua ementa o objetivo de propiciar ao estudante universitário a vivência na escola de Ensino Médio, a partir das observações, da elaboração de um projeto pedagógico e logo depois as intervenções, caracterizando-se como espaço para prática docente do estudante em formação inicial. O estágio foi realizado obrigatoriamente em uma primeira turma, para cumprir o ED e, posteriormente, de forma voluntária, e para o aprimoramento de conhecimentos, o acompanhamento de outra turma da graduação aconteceu no período subsequente à primeira.

Em resumo, chamaremos de T1 a primeira turma (acompanhada no período 2020.1) e T2 a segunda turma (acompanhada no período 2020.2), as quais são assim caracterizadas: a T1 era formada integralmente por quatorze estudantes concluintes; a T2 era mista em relação ao período em curso em que vinte e nove estudantes estavam matriculados. Ambas as turmas de Estágio Supervisionado VI eram do curso de Letras-

Português. Mesmo no modelo remoto, cumprimos a carga horária necessária, participando das aulas via plataforma *Googmeet*<sup>5</sup>.

Ressaltamos que o componente Estágio Supervisionado do curso de Letras Português se caracteriza como componente obrigatório do curso, a partir da Resolução 03/2019, a qual regulamenta a equivalência entre os componentes curriculares do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras Português 2006 e 2019. Nesse sentido, os estágios passaram a ser organizados em quatro e não mais em seis, como antes na resolução do PPC 2006, conforme discutimos no capítulo dois. Atualmente, o curso de Letras-Português da UFPB utiliza simultaneamente os PPC de 2006 e 2019, e para o contexto desta pesquisa, as turmas para geração de dados corresponderam ao currículo do PPC 2006.

Por estarem cursando o Estágio Supervisionado VI, conforme a ementa citada, os estagiários iniciaram a disciplina com muitas dúvidas referentes ao modo como se daria o estágio de forma remota em escolas públicas de ensino médio. Logo, as professoras orientadoras conseguiram, através do convênio de estágio UFPB-IFPB, uma turma para que todos os alunos que desejassem, ou caso não conseguissem uma escola conveniada, pudessem cumprir o estágio. Dessa feita, a maioria realizou o estágio em turmas do Ensino Médio do IFPB, campus Cabedelo, com o professor supervisor Flávio<sup>6</sup>, o qual se disponibilizou a receber os estagiários e ajudá-los.

Para tanto, foi disponibilizado um *e-mail* institucional para os estagiários, pois eles precisariam entrar nas aulas através da plataforma *googmeet* como professores. Como estagiária docente, também foi possível que criássemos um *e-mail* institucional para nossa participação nas aulas da educação básica.

Os estagiários cumpriram o estágio em duplas, forma escolhida para organizar a as suas entradas na sala de aula sem que isso viesse prejudicar suas inserções no tempo que fora disponibilizado para a atuação no estágio. Os estagiários utilizaram um grupo no aplicativo de conversas, *Whatsapp*, para troca de informações entre si e com o professor supervisor. A partir do calendário de aulas e das informações do grupo, podíamos participar de forma efetiva nas aulas das turmas do IFPB.

---

<sup>5</sup> É uma plataforma, oferecida pelos produtos/serviços Google, para a execução de videoconferências sendo possível o uso das versões gratuitas e pagas, a plataforma comporta até 250 pessoas e cada sala, além de possibilitar gravações das reuniões, chat (bate papo) simultâneo, compartilhamento de apresentações entre telas e para o organizador de cada sessão são concedidos dispositivos de moderação. Disponível em: <https://apps.google.com/intl/pt-BR/meet/how-it-works/>. Acesso em: 27 Nov., 2021.

<sup>6</sup> A título de elucidação, este é um nome fictício.

Após o período de observação, os/as estudantes estagiários/as, juntamente com as professoras orientadoras e o professor supervisor, elaboraram um calendário para as intervenções, com datas e conteúdos programáticos do componente de Língua Portuguesa da turma do Ensino Médio, a fim de que as intervenções não ocorressem com conteúdos aleatórios, mesmo que fossem de Língua Portuguesa, mas que tivessem sentido tanto para os estagiários quanto para os estudantes da escola pública.

Após a organização para início das intervenções, escolheram a data da aula com seu respectivo conteúdo e elaboraram seus projetos. No dia programado, entravam na sala de aula e aplicavam o conteúdo de forma a não sair do roteiro do professor supervisor e sua turma. Devido ao número de intervenções a serem realizadas, cada dupla conseguiu ministrar a aula uma única vez na turma em que realizou o estágio, pois havia muitos estagiários na mesma turma, impossibilitando que a dupla pudesse ministrar a regência mais de uma vez. Essa dinâmica ocorreu tanto no semestre 2020.1 quanto no semestre 2020.2.

#### **4.4 Os Procedimentos para geração de dados e os instrumentos de pesquisa**

Para a geração de dados, participamos com assiduidade das aulas do componente curricular de Estágio Supervisionado VI do curso de Letras - Português da UFPB em ambas as turmas (junho-agosto para a primeira turma e setembro-dezembro para a segunda turma), como já mencionamos, por acreditarmos que seria de grande relevância uma aproximação e interação com os estudantes estagiários. As discussões nas aulas foram imprescindíveis para que os dados fossem gerados. No início do período letivo, as professoras abordavam, através de textos, questões fundamentais referentes à Educação Básica, tais como documentos oficiais sobre o estágio, leituras sobre a concepção de Estágio Supervisionado e discutiam em sala de aula. Os estagiários apresentavam os seus anseios, receios e dúvidas, que eram muitas, devido ao contexto de ensino remoto. Além disso, as professoras orientaram quanto ao preenchimento dos documentos necessários para poder iniciar o estágio. Depois do período dedicado à observação e intervenção os estagiários, retornaram, virtualmente, para a sala de aula da universidade a fim de compartilharem as experiências vivenciadas na sala de aula da escola. Nesse momento, as discussões foram pertinentes para que pudessem refletir sobre a prática docente no contexto de pandemia, além das suas percepções quanto à construção da sua identidade docente.

Após o período de intervenção dos estagiários, para esta pesquisa, foi desenvolvido um questionário sociocultural (cf. apêndice A) e aplicado com estes/as alunos/as pelo *Google Forms*. No próprio questionário, inserimos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme está no apêndice B, para que tivessem conhecimento do objetivo da pesquisa e se, de acordo, pudessem contribuir com respostas ao questionário e cederem os seus diários de itinerância produzidos na disciplina como requisito para avaliação.

A aplicação do questionário se deu a fim de conhecermos o perfil dos estagiários e como esse momento atípico interferiu em suas vidas pessoais e acadêmicas.

Ao acompanhar o componente curricular de Estágio Supervisionado, juntamente com as turmas, pudemos observar uma forma de atividade, utilizada pelas professoras, como requisito para avaliação e socialização dos estudantes: o diário de itinerância. A princípio, não conhecíamos esse gênero, tampouco alguns estudantes da turma, mas, durante as aulas, as professoras foram explicando o qual seria seu objetivo e como preenchê-lo em período remoto.

Como o próprio nome revela, o diário de itinerância diz respeito aos momentos que marcaram a trajetória do estudante e, de acordo com Barbier (2007, p. 133), destina-se ao “bloco de apontamentos no qual cada um mostra o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida”.

Assim, a proposta das professoras era que, ao fim de cada observação/intervenção/a estudante redigisse em seu diário – de forma livre, ou seja, de acordo com as suas percepções, sentimentos, questionamentos – o que achasse necessário.

A proposta do componente curricular seria que, caso as aulas estivessem sendo de forma presencial, o diário deveria ser entregue ao final do período em curso como requisito avaliativo, participativo e que funcionasse, por outro lado, para interação de todos/as os/as estudantes tendo como ponto de partida suas experiências. Contudo, no formato remoto, o diário de itinerância precisou passar por ajustes. Desse modo, as professoras criaram uma pasta no *google drive* para que os/as estudantes fossem compartilhando o seu dia a dia, conforme a participação tanto nas atividades da universidade quanto na escola/campo.

Esses procedimentos foram considerados importantes, principalmente, para que se preservasse o sentido do uso do diário. Porém, percebemos que em relação à T1,

alguns/mas estudantes preenchiam em dias muito espaçados, e outros deixaram o preenchimento do diário para os últimos dias de aula. Nesta turma, em específico, a maioria desconhecia o uso do gênero. Na T2, a maioria dos estudantes conhecia o diário de itinerância e o preenchimento ocorreu de forma síncrona com as aulas e intervenções, e poucos estudantes alimentavam-no em dias espaçados.

Observamos que, em ambas as turmas, os diários de itinerância passaram pelas três fases as quais compõem o gênero: o diário rascunho, o diário elaborado e o diário comentado ou socializado (BARBIER, 2007). No diário rascunho, o estudante se encontra livre para expressar o que viu/sentiu e para descrever os acontecimentos que fizeram parte das ações. Assim,

[...] ele escreve tudo o que ele tem vontade de anotar no fervilhar da ação ou na serenidade da contemplação. Nesse momento, ele não procura efeitos de estilo. Empenha-se em registrar o que lhe parece importante na sua vida ligada à de outrem. Pode ser seu próprio código de escrita abreviada (BARBIER, 2007, p. 138).

Esta foi a proposta inicial das professoras, uma vez que o estagiário, logo que conclui suas observações, registra em seu diário tudo que aconteceu, preocupando-se apenas em descrever as vivências sem perder detalhes. Nesta fase, apenas a T2 realizou o preenchimento do diário. No diário elaborado, o estudante elabora o diário rascunho como esboço para acrescentar outras reflexões que fazem parte da pós-contemplação, depois que o estagiário vai rever com detalhes de forma minuciosa o que ocorreu na experiência vivida, conforme relata Barbier (2007, p. 139-140):

Eu me obrigo a apresentar-lhe um texto trabalhado, respeitando assim a sua qualidade de leitor. Empenho-me em escrever com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas expressões afetivas.

Podemos observar que, pelo fato de alguns estagiários terem deixado para produzir o diário com tempo espaçado após os momentos de experiência, a maioria dos estudantes da T1 fez o diário elaborado, o que coaduna com o que diz Barbier (2007) na citação anterior. Por sua vez, os estagiários da T2 não realizaram o diário elaborado. No diário comentado ou socializado, o estagiário compartilhou com seus pares as suas vivências através da sua escrita. Quanto a esta socialização, Barbier (2007) argumenta que

Nada impede evidentemente que o diário de itinerância se socialize ainda mais e se torne um diário de itinerância coletivo, isto é, redigido por um grupo ou subgrupo. Nesse caso, o diário de itinerância coletivo representa o caderno de inteligência do grupo em direção à realização do seu objetivo (BARBIER, 2007. p. 143).

Como mencionado anteriormente, foi necessário que as professoras ajustassem o modo de produção e a socialização do diário. Dessa forma, por estar disponível em uma plataforma de compartilhamento, os diários já podiam ser socializados desde o primeiro dia de escrita, pois todos os/as estagiários tinham acesso à pasta criada por meio de *drive*.

Diferentemente da escrita de outros gêneros mais formais como monografia, resenha, ensaio, dentre outros, o gênero diário de itinerância traz uma *escrita reflexiva* (BURTON, 2009), pois é possível identificarmos a voz do/da autor/a. Neste caso, do estudante universitário, compartilhando as suas percepções, seus sentimentos e questionamentos da experiência com o Estágio Supervisionado. De acordo com Burton (2009, p. 1),

Há professores que, antes de escreverem sobre a própria prática profissional, não têm um posicionamento assumido diante da prática, mas percebem que escrever sobre sua prática profissional traz novos insights e entendimentos, além do senso de realização pessoal e profissional. A escrita reflexiva permite a troca de experiências e saberes com outros profissionais.

O estagiário na sua sala de aula da universidade está condicionado a uma escrita, por vezes, tradicional, acostumado ao uso de gêneros mais formais, valendo salientar que isso também vai depender da disciplina, mas que ao chegar no Estágio Supervisionado a sua escrita pode ganhar uma diversificação quanto às possibilidades, destacando-se maior espaço e visibilidade para uma escrita mais pessoal e, por vezes, afetiva acerca da avaliação de sua prática.

Nesta pesquisa, utilizaremos como *corpus* oito (8) diários de itinerância (quatro da turma 1 e quatro da turma 2) entregues pelos estagiários ao final do componente curricular, uma vez que apenas oito concordaram em participar da pesquisa e disponibilizar seus diários.

#### 4.5 Os Colaboradores da pesquisa

Os colaboradores da pesquisa são de duas turmas de Estágio Supervisionado VI do curso de Letras - Português da UFPB. Como já mencionamos, a primeira com catorze (14) estudantes e a segunda com vinte e nove (29) estudantes. Ressaltamos que eram turmas de concluintes e a maioria deles faltava apenas cursar a disciplina de estágio para integralizar a carga horária total do curso.

As professoras, já citadas anteriormente, contribuíram significativamente para esta pesquisa, pois nos receberam para cursar o estágio docência com empatia, atenção e respeito, o que possibilitou cumprir com as demandas e a organização que um estágio docência exige. Quando apresentamos a possibilidade de utilizar e instrumentalizar a própria disciplina para a geração de dados, elas prontamente aceitaram.

Quanto ao perfil dos/as estudantes universitários/as, a maioria deles/as era do turno noturno, mas por não saberem como se daria o período de modo remoto foram matriculados no turno diurno; da T1, apenas oito (8) estudantes responderam o questionário da pesquisa e, da T2, catorze (14) estudantes.

No quadro 1 (um), a seguir, sistematizamos algumas informações com relação aos diários produzidos pelas turmas e o nosso *corpus*.

**QUADRO 02** – Informações quanto à participação dos estudantes por turma e aos diários produzidos.

TURMAS	ESTUDANTES MATRICULADOS	ESTUDANTES QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO	DIÁRIOS RECEBIDOS E QUE COMPÕEM O CORPUS
Turma 01	14	8	4
Turma 02	29	14	4
TOTAL	43	22	8

(Fonte: Elaboração própria, 2021).

Salientamos que este trabalho foi submetido à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)<sup>7</sup> na Plataforma Brasil, por envolver seres humanos. Dessa forma, utilizaremos nomes fictícios para nos referenciar aos participantes, a fim de mantermos a seguridade ética e moral de todos, pois, conforme Celani (2005, p. 107), “é preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente”.

<sup>7</sup>Conforme parecer CAEE 54897422.7.0000.5188 (cf. Anexo A).

Como já citado anteriormente, o questionário sociocultural foi aplicado ao fim do período letivo, quando os/as estagiários já tinham cumprido os prazos de observação, intervenção e escrita dos diários. O questionário foi disponibilizado através do grupo da sala de aula existente em aplicativo de mensagens, para que fosse respondido quando conveniente e também por não estarmos em convivência presencial ele tinha como principal objetivo ampliar as informações pertinentes ao perfil dos estudantes colaboradores, sua formação e seu contexto diante da pandemia e ao ensino remoto.

Nesta seção, traremos o questionário sociocultural, a fim de apresentarmos mais o perfil dos participantes desta pesquisa. Nesse sentido, não iremos considerar os estudantes que responderam o questionário apenas, mas aqueles que, de fato, participam como produtores dos diários. Quando buscamos verificar sexo e idade dos participantes da pesquisa, aferimos que, dos oito (8) participantes, dois (2) são do sexo masculino e seis (6) do sexo feminino. Em relação à faixa etária, quatro (4) estão entre 18-25 anos, e dois (2) entre 26-32 anos e dois (2) entre 33-36 anos.

Em relação ao período do curso dos participantes, quatro (4) estavam concluindo o curso na época da geração de dados, dois (2) estavam no nono período e os outros dois (2) faltavam apenas dois períodos para a conclusão do curso. Em conversa com as turmas no período de estágio docência, alguns estagiários disseram que faltava apenas a disciplina de Estágio Supervisionado para conclusão do curso, por isso optaram pela matrícula no período suplementar.

No que diz respeito ao horário de curso dos participantes em período presencial, a maioria é do turno noturno, sendo seis (6) nesta condição. Os outros dois (2) são do turno da manhã. Achamos relevante trazer essa pergunta no questionário para que pudéssemos obter a informação sobre quantos estudantes teriam a oportunidade de participar de algum projeto de iniciação à docência durante o curso, uma vez que, em geral, os estudantes do turno diurno parecem ter mais oportunidade, já que, na maioria, os estudantes optam pelo turno da noite devido à necessidade de articularem outros tipos de atividades, por vezes empregatícia, durante o dia.

Na pergunta que se seguiu acerca da atuação na área da educação, seis (6) participantes não atuavam como professores, enquanto que apenas dois (2) já atuavam em algum segmento da educação. Essa pergunta nos oferece a informação de quantos participantes estavam atuando, no momento da geração de dados, na Educação fora do contexto do Estágio Supervisionado. Os estudantes que disseram trabalhar no segmento da Educação não estavam lotados em sala de aula, mas trabalhavam em algum outro.

As perguntas cinco (5) e seis (6) tratam do contexto de pandemia do coronavírus, especificamente sobre a infecção por COVID-19. No momento do questionário, ainda vivíamos em distanciamento social e não tínhamos previsão de vacina, por isso achamos pertinente trazer informações sobre a saúde dos participantes da pesquisa. Pudemos observar que seis (6) estudantes não haviam contraído a doença até aquele momento e dois (2) tinham se infectado. Contudo, em suas respostas, aqueles que não foram infectados deixaram claro que muitos familiares tiveram a doença e salientaram possuir medo de contraí-la, pois alguém da mesma casa fazia parte de algum grupo de risco. Além disso, a metade dos participantes disse fazer parte de grupos de riscos da COVID-19.

Na pergunta sete (7), solicitamos as respostas dos participantes sobre o quanto, numa escala de zero (0) a cinco (5), a COVID-19 afetou a sua vida acadêmica, visto que estávamos num período remoto totalmente atípico. Do total, seis (6) participantes assinalaram que a doença afetou bastante suas vidas acadêmicas.

A fim de refletirmos quanto às condições socioeconômicas dos participantes, sabendo que a questão financeira foi bastante afetada pela pandemia, e ainda sobre a possibilidade de precisar se ausentar de casa e colocar-se em risco em relação ao COVID, solicitamos respostas dos participantes quanto ao exercício de alguma atividade remunerada, na nossa pergunta oito (8). Dos participantes, seis (6) estudantes exerciam atividades remuneradas, apenas um (1) dedicava-se exclusivamente às atividades acadêmicas e um (1) tinha atividade acadêmica com bolsa de pesquisa.

Diante do contexto de pandemia que estávamos vivendo, o acesso às tecnologias havia sido indispensável para a continuidade da rotina laboral e demais ocupações educacionais. Neste sentido, solicitamos algumas informações referentes ao contexto de acesso e uso de equipamentos necessários para acompanhamento das atividades acadêmicas nas perguntas nove (9) e dez (10). Sobre a utilização de dispositivos eletrônicos para realização das atividades acadêmicas, todos os estudantes tinham acesso a pelo menos um tipo. Dentre os participantes, três (3) utilizavam celular, outros dois (2) usavam notebook, um (1) utiliza os dois eletrônicos e dois (2) utilizavam computador convencional.

Perguntamos se tinham acesso à internet para participar de atividades *online* à distância de modo satisfatório, no ensino remoto, visto que se tornou primordial e que de acordo com o eletrônico a qualidade do serviço difere. Identificamos que cinco (5)

possuíam internet em casa através do uso de computadores e notebooks e três (3) pelo celular.

Ainda em relação ao acesso à internet, de acordo com as atividades de trabalho e, conseqüentemente, seu uso, achamos importante saber se a internet dos participantes atendiam ou influenciam na realização das demandas acadêmicas. Apenas três (3) tinham internet que atendiam perfeitamente às demandas do formato remoto, e cinco (5) indicaram que sua internet atendiam, mas com problemas que influenciavam na qualidade do desenvolvimento das atividades remotas.

Durante as aulas que acompanhamos, os participantes da pesquisa sempre falavam que o contexto de pandemia era propício para o desenvolvimento de transtornos psicológicos, pois o período de isolamento social mais a mudança na rotina poderiam desencadear alguns problemas. Assim, acreditamos ser pertinente levantar essa informação através do questionário. Perguntamos se o participante desenvolveu algum transtorno de ordem psicológica diagnosticada durante a pandemia. Metade dos participantes (4 estagiários) indicou terem desenvolvido ansiedade generalizada e a outra metade (4 estagiários) disseram não ter desenvolvido nenhum transtorno.

Na questão onze (11), solicitamos as respostas em relação à escolha pelo curso de Letras - Português, e dois (2) dos participantes indicaram que já tinham a certeza pela opção, três (3) mencionaram que não e três (3) apontaram terem a certeza após o estágio.

Quanto à questão doze (12), solicitamos as respostas em relação à participação em programas de iniciação à docência, a fim de identificarmos se já tinham tido a oportunidade de lecionar ou se o estágio foi o primeiro momento. Assim, sete (7) responderam nunca terem participado e apenas um (1) exerceu a experiência docente por meio de Programa de monitoria.

A análise do questionário sociocultural nos revela o perfil dos estudantes que aceitaram participar da pesquisa. Observamos que fazem parte de um grupo de faixa etária jovem, concluintes do curso de Letras-Português que nunca haviam lecionado e que a oportunidade de lecionar veio através do estágio, mesmo que de forma remota. Todos possuíam acesso às tecnologias, produtos eletrônicos e rede de internet. Por ter sido um momento atípico devido ao contexto de pandemia, os estudantes sinalizaram ter desenvolvido alguns transtornos psicológicos, mas que, mesmo diante desse cenário, continuaram exercendo suas atividades remuneradas, bem como as acadêmicas.

#### 4.6 Os Procedimentos e categorias de análise

Como já dito anteriormente, para a constituição do *corpus* de pesquisa, foram utilizados os oito (8) diários de itinerância, elaborados por alunos de duas (2) turmas de Estágio Supervisionado da UFPB.

A partir das nossas perguntas de pesquisa, e relacionando com o que os estudantes textualizaram, identificamos categorias temáticas que organizamos como:

- Olhando para o trabalho docente por entre telas
- Desafios, saberes e aprendizagens no Estágio Supervisionado Remoto

Utilizamos nomes fictícios para relacionarmos o texto ao estudante. Dessa forma, denominaremos nossos colaboradores como Paulo, Leo, Barbara, Luíza, Leticia, Alice, Luna e Carol.

No que se refere ao posicionamento enunciativo externado pelos estudantes, os textos, através das contribuições apresentadas pelo quadro do ISD (1999, 2006, 2008), foram lidos à luz das vozes, das modalidades e pela da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010) para que fossem observadas as formas de agir dos estudantes a partir do coletivo de trabalho em que eles estavam inseridos.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise dos excertos retirados dos diários de itinerância dos participantes desta pesquisa.

## 5. VIVÊNCIAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NO CONTEXTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos nossos dados à luz da perspectiva metodológica do ISD, mais especificamente, adotando as categorias das vozes e das modalizações (BRONCKART, 1999), como também conceitos das Ciências do Trabalho da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010).

Em relação à seleção dos excertos, utilizamos como critério os textos que podiam servir à uma compreensão sobre como os estagiários podem explicitar respostas às nossas questões de pesquisa, aquilo que nos conduz ao desenvolvimento desta dissertação. No capítulo anterior, apresentamos os procedimentos que nos guiaram para estabelecer as categorias temáticas para agora correlacionar as categorias com os objetivos da pesquisa. Para isso, a seguir, apresentaremos, adaptando de quadro de Rolim (2020), uma sistematização dos nossos objetivos e categorias temáticas.

**Figura 2:** Correlação entre os objetivos da pesquisa e as categorias temáticas.

OBJETIVOS DA PESQUISA		
i) Compreender como o Estágio Supervisionado pode ser um espaço para a construção da identidade docente. ii) Identificar nos textos dos diários de itinerância os desafios vivenciados pelos estagiários no Estágio Supervisionado Remoto iii) Refletir sobre as implicações de um Estágio Supervisionado Remoto para a formação desses estagiários	CATEGORIZAÇÃO TEMÁTICA	a) Olhando para o trabalho docente por entre telas b) Desafios, saberes e aprendizagens no Ensino Remoto

**Fonte:** Adaptado de ROLIM, 2020, p 73.

A seguir, desenvolvemos a discussão e análise dos dados de diários de itinerância de oito (08) estagiários, conforme as categorias temáticas. Antes, a nível de

organização apresentaremos no quadro 04 os nomes dos estagiários autores dos excertos a serem analisados.

**Quadro 03:** localização dos nomes dos estagiários nos excertos

NOME	EXCERTOS
PAULO	EXCERTO 1 EXCERTO 2
LUNA	EXCERTO 3
BÁRBARA	EXCERTO 4
LUIZA	EXCERTO 5 EXCERTO 6
LETICIA	EXCERTO 7
ALICE	EXCERTO 8
CAROL	EXCERTO 9
LÉO	EXCERTO 10

Fonte: Elaboração própria, 2022.

No quadro acima detalhamos a disposição em que os excertos estão expostos no decorrer do texto, com nomes fictícios dos estagiários e o número correspondente ao excerto.

### 5.1 Olhando para o trabalho docente por entre telas

Inicialmente, somos apresentados ao diário do estagiário Paulo, estudante do último período do curso de Letras, e que faltava apenas o componente curricular Estágio Supervisionado para concluir o curso. A partir da sua escrita, percebemos que, de antemão, havia certa inquietação no que diz respeito à maneira como o estágio remoto seria encaminhado. Podemos observar isso no excerto 1:

#### Excerto 1– Diário do Estagiário Paulo

O distanciamento social necessário **me pôs em questionamento de como seria o estágio prático sem ir para a escola**. No entanto, **a recepção das professoras foi a melhor possível, pois orientaram a turma** de como pensaram a disciplina para o período remoto. [...] **O plano de curso** já chamou muito minha atenção, pois antes de irmos para a escola (virtualmente falando) vivenciaríamos alguns **aspectos sobre as**

**novas diretrizes trazidas com a BNCC**, principalmente no que diz respeito ao **ensino de língua**. [...] Conversamos sobre experiências de estágio anterior, o que enriquece, pois **aprendemos um com o outro** a vida real nas escolas públicas.

O texto de Paulo no excerto acima remete aos acontecimentos da pandemia vivenciada pela sociedade e, nesse caso, o sentimento de imprevisibilidade diante do contexto de um estágio atipicamente remoto. Observamos, inicialmente em sua fala, através de uma modalização lógica, um posicionamento que implica numa revelação de sentimentos, de dúvidas, incertezas e anseios pela situação de realizar o estágio de forma remota, (*me pôs em questionamento de como se daria o estágio*), pois seria algo totalmente novo e o estudante demonstra ter iniciado o componente curricular receoso de como se daria essa possibilidade.

A partir do uso da conjunção opositiva *no entanto*, podemos inferir que Paulo, logo após o seu questionamento, percebe que não está sozinho no espaço do Estágio Supervisionado, e sim, ele se percebe assistido pelas professoras orientadoras (*a recepção das professoras foi a melhor possível, pois orientaram a turma de como pensaram a disciplina para o período remoto*). De acordo com Gimenes e Ferreira (2007, p. 97), o Estágio é “um espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiários e professores colaboradores, não sendo mais visto apenas como um espaço de prática para os futuros professores”, como podemos ver no posicionamento enunciativo do estagiário indicando que as professoras da universidade assumiram uma responsabilidade em relação ao processo de inserção dos estudantes estagiários no estágio remoto, ou seja, o percurso estava previamente pavimentado e a travessia não seira solitária, pelo contrário, a partir das vivências no estágio supervisionado anterior e neste dialogavam a partir das discussões e reflexões levantadas na sala de aula da universidade. É a oportunidade de se enxergar não mais na posição de espectador, ou ouvinte das práticas dos outros, mas de vivenciar as suas próprias experiências. Para tanto, se fazem necessários o apoio e o compartilhamento de saberes entre todos os envolvidos no estágio, para assim o estagiário se perceber na construção da sua formação docente.

Dessa forma, a vivência do estágio remoto vai aos poucos se revelando, se mostrando possível de ser realizado, mesmo que em meio ao momento, foi imprescindível um processo de reformulação das práticas prescritas em relação ao

estágio, e das atitudes dos agentes participantes da atividade, tal fato diz respeito à “*complexidade do trabalho do professor*” (MACHADO, 2007) que resulta da influência e da realidade do meio em que os profissionais estão inseridos.

De acordo com Reichmann (2011), a entrada na escola é um momento delicado, pode gerar muitas angústias para o professor iniciante e, portanto, exige muito planejamento e apoio por parte dos professores mais experientes, conforme pode ser observado a partir das vozes de personagens que estão implicadas no diário de Paulo, neste caso, as professoras da sala de aula de estágio, que prontamente cuidaram para que o estágio pudesse acontecer, recepcionando os estagiários e orientando a turma.

O estagiário traz em sua fala a presença das vozes sociais oriundas de documentos oficiais, no excerto 1, ele faz menção ao *plano de curso* e depois a *BNCC* fazendo referência ao *ensino de língua*. Talvez de modo não intencional, o estagiário demonstra interesse em se apropriar de “meios de agir nas técnicas” (AMIGUES, 2004, p. 41) para que o seu agir docente possa ser realizado de forma eficaz, isto porque antes mesmo de conhecer o contexto de atuação do Estágio, Paulo interessa-se em utilizar de alguns “elementos constitutivos da atividade” docente (AMIGUES, 2004). A voz do autor reafirma essa percepção, como podemos verificar no excerto seguinte:

### **Excerto 2: Diário do Estagiário Paulo**

As aulas que acompanhei foram interessantes para perceber o novo desafio a ser enfrentado pelo professor. [...] Agora aguardo o segundo momento: a intervenção. **A elaboração do plano de aula ou sequência didática** será outra expectativa para mim, pois nunca tive uma experiência real, já que nunca ministrei aula.

Em mais um momento Paulo relata a sua percepção sobre o trabalho do professor diante do contexto de aula remota e logo se coloca na mesma posição do professor em relação à chegada do momento da sua intervenção. Por não ter tido ainda a experiência de atuação na sala de aula, ele retoma as atividades específicas para atuação de professor através das vozes sociais oriundas de documentos pertinentes para a sua atuação como professor (*A elaboração do plano de aula ou sequência didática*), pois para a realização da atividade docente será necessário o planejamento e organização da aula, ou seja, atividades prescritas do trabalho do professor.

Essa relação consigo mesmo em se apropriar de artefatos concernentes à atividade do professor se revela como meios para organização da sua própria atividade e sua relação com o seu contexto de trabalho. Nesse sentido, o estagiário infere que para atuação como professor se faz necessário a compreensão de elementos necessários para sua prática docente. Assim o trabalho do professor, ainda que no Estágio Supervisionado, não é uma atividade fora de “qualquer tradição profissional” (AMIGUES, 2004, p. 45), mas “um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender” (PIMENTA, 2014, p. 29).

Em síntese, a partir dos excertos 1 e 2, percebemos a partir da voz do autor a passagem de uma percepção de imprevisibilidade à percepção de possibilidade, visto que, em seu texto, o estagiário inicia com o sentimento de dúvidas, contextualizando o período de pandemia e a situação de distanciamento social, mas depois, ao discorrer sobre as aulas, nem percebemos que o estágio acontece de modo remoto, pois a forma como as professoras orientadoras planejaram o componente curricular e as discussões sobre as vivências anteriores infere que, ainda que de forma remota, houve uma organização e um planejamento para que esse momento de formação inicial fosse preservado no currículo dos estagiários. Nesse sentido, observamos na voz de Paulo a possibilidade de atuação docente ao olhar para prática de suas orientadoras e de perceber que, de fato, o Estágio Supervisionado irá acontecer, pois percebemos o engajamento do estagiário em discutir os documentos oficiais e as ferramentas, em refletir ao ouvir outras experiências e assim, fazer acontecer o estágio mesmo que entre telas.

No excerto três (3), no texto de Luna, temos ainda mais explícitas as dúvidas de como se daria o Estágio Supervisionado de forma remota e como seria a possibilidade da prática docente, conforme se segue:

### **Excerto 3 - Diário da Estagiária Luna**

**Minha angústia era para com o funcionamento de estágio numa sala virtual, que tipo de atividades poderíamos desenvolver** sem o contato direto com a turma. Cheguei a cogitar que a disciplina funcionaria **com simulações**. Portanto, **quando as professoras explicaram** que estaríamos vinculados a IFPB, minhas principais preocupações se arrefeceram e pude assistir a aula com mais tranquilidade.

No excerto dois (3), inicialmente, destacamos a modalização apreciativa identificada na voz da estudante Luna (*Minha angústia era para com o funcionamento de estágio numa sala virtual*), assim como no excerto anterior, observamos, mais uma vez, uma inquietação na fala da estudante pelo motivo de não saber como aconteceriam as aulas de Estágio Supervisionado de forma remota.

Na sequência, o questionamento se dá sobre a prática docente, quando a estudante evidencia sua dúvida de como e/ou quais instrumentos poderiam ser usados na intervenção (*que tipo de atividades poderíamos desenvolver sem o contato direto com a turma*). Seu posicionamento enunciativo evidencia o uso da modalização pragmática quando a estudante apresenta uma percepção de improbabilidade diante do contexto de sua intervenção docente, pois, como as aulas estavam acontecendo de forma remota havia a dúvida de como aconteceria o acompanhamento dos estagiários nas aulas da escola campo, muito embora o espaço virtual tenha se desvelado como “possível de se garantir a tríade formativa e dialógica específica do componente curricular no formato de estágio remoto não presencial, argumentando-se por mobilizar a etnografia virtual para olhar e interpretar os objetos da docência” (FERREIRA; SOUZA, 2020, p. 9).

Possivelmente, a estagiária busca através das vozes sociais, tais como documentos orientadores, planos de aula e de curso, leis e regulamentos e ou até mesmo instâncias que baseiam o trabalho do professor, atividades que possam o auxiliar em sua prática pedagógica remota, visto que, até então o conhecimento era de atividades que pudessem ser utilizadas na aula presencial. Para o formato remoto, o professor em formação precisará reconfigurar as ferramentas que usaria numa aula não remota.

Mais uma vez, percebemos o quanto o trabalho do professor não se dissocia do meio, mas é uma tarefa complexa, na qual o professor, neste caso o estagiário, é um ator, responsável por *gerir a classe* (AMIGUES, 2004). Nesse sentido, ressaltamos ainda os conceitos de *trabalho prescrito* e *trabalho realizado* (CLOT, 1999), os quais percebemos no texto de Luna a dúvida à quais atividades poderiam ser utilizadas na turma, ou seja, qual atividade poderia ser prescrita e depois realizada, embora, no contexto de aula remota também pode haver “algum distanciamento em relação ao que lhe foi prescrito” (MACHADO, 2009, p.81).

Luna supõe que o estágio por ser remoto, um formato ainda não conhecido, não seria possível acontecer, por isso remete à possibilidade de haver uma *simulação* das

intervenções. Observamos, em sua voz, o que muito se pensa na concepção do Estágio Supervisionado como apenas a parte prática da teoria vista na universidade, e que poderia ser substituída por qualquer uma outra atividade, até mesmo uma simulação. Porém, aos poucos, o percebemos como um espaço dinâmico necessário para formação do profissional, e é a partir dele que o estagiário está cada vez “mais próximo do seu contexto real de atuação, vivenciando experiências singulares que não podem ser simuladas ou reproduzidas na academia” (REICHMANN, 2017, p. 160).

Quando Luna diz *suas principais preocupações se arrefeceram e pode assistir a aula com mais tranquilidade*, identificamos que existiam pensamentos e percepções implicitamente negativos diante da forma como se dariam as práticas de estágio. Contudo, após as professoras esclarecerem sobre as possibilidades do estágio no IFPB, instituição de prestígio no ensino público, a estudante se percebe tranquila para assistir à aula. Isso implica dizer que, mesmo diante de um contexto totalmente novo no qual, a princípio, não haveria alternativas, houve o ajuste necessário para que a estudante pudesse exercer a sua prática docente e cumprir a disciplina de Estágio Supervisionado.

Observamos, ainda, que após o contato com as professoras, ela pode olhar o estágio remoto como uma prática possível, visto que as suas primeiras impressões eram de uma prática improvável de ocorrer, cogitando até mesmo atuações similares à prática que apenas trariam um olhar superficial à experiência docente, sem contato com o cotidiano escolar.

Além dos desafios das práticas reconfiguradas e adaptadas para o ensino remoto, é importante destacar que a estagiária vai ao campo de atuação com a dúvida do que é o Estágio Supervisionado e quem ela é no espaço do estágio, se ela é estudante, se é professora, se o estágio é trabalho ou apenas uma extensão da academia e relativamente, qual a sua atuação neste lugar, pois o estagiário “transita entre o mundo da academia e o mundo do trabalho” e o Estágio Supervisionado tem seu espaço como “entrelugar profissional” (REICHMANN, 2017, p. 114). É nesse momento que a percepção do professor orientador é de grande valia, pois, através das discussões na sala de aula da universidade, em coletivo, que os estagiários podem se apropriar das concepções sobre o Estágio Supervisionado, como também da complexidade do estágio, visto que ainda há desafios e demanda espaços para discussões e estudos. Assim, os formadores têm um papel fundamental para a compreensão do que vem a ser o Estágio. Acreditamos que a recepção do professor experiente para o professor em formação/iniciante faz toda a diferença, uma vez que o momento do Estágio

Supervisionado é decisivo na formação do estudante estagiário; é um espaço que pode visibilizar confrontos, negociações e reconfigurações identitárias (REICHMANN, 2015).

Os excertos até aqui apresentados nos trouxeram, num primeiro momento, as inquietações e dúvidas sobre a disciplina de estágio remoto; depois, os estudantes nos revelam uma aceitação diante das informações de como se desenvolveriam as práticas e percebem, a partir do olhar para as práticas docentes, a possibilidade do estágio, mesmo que de forma remota, contribuir significativamente para a sua formação docente.

No excerto quatro (4), temos a voz da estudante Bárbara, a qual explicita as suas percepções quanto a algumas situações do contexto da sala de aula remota no campo do estágio, muito semelhante ao contexto vivenciado pela estagiária Luna.

#### **Excerto 4 – Diário da estagiária Bárbara**

**Com os alunos de câmera desligada e sem interagir via áudio**, o professor tem a sensação de estar “**falando sozinho ou para ninguém**”. Nessa hora, imagino, deve bater um certo sentimento de desânimo, pois o professor sequer pode olhar nos olhos de seus alunos e interpretar se o comportamento corporal demonstra compreensão ou dúvida acerca do que está sendo exposto durante a aula.

A estudante Bárbara inicia o registro do seu diário descrevendo a situação de como os alunos da escola se comportam no momento da aula (*com os alunos de câmera desligada e sem interagir via áudio*). Essa descrição nos remete ao que poderia estar acontecendo na aula caso fosse presencial, pois a partir do que a estudante discorre, ela evidencia ter a percepção de que a sala de aula está vazia, apenas com a presença dela e do professor, situação que tem sido comum no contexto de aulas remotas, ao que parece as telas são usadas como uma espécie de esconderijo, muito embora o campo da internet e dos tecnológicos aparelhos sejam usados para estreitar as fronteiras.

A voz da autora implica, por meio de uma modalização lógica (*o professor tem a sensação de estar “falando sozinho ou para ninguém”*), que Bárbara se apropria da posição do professor e explana a sensação de como ela teria se sentido se estivesse em seu lugar. Assim, ela infere que, nesse contexto de sala remota, naquele momento, há um vazio que se distancia da sala de aula presencial e, além disso, olha para a atuação do professor e, vê-lo sozinho, dessa forma, não há compartilhamento de saberes e

tampouco aprendizagens, pois é na interação da sala de aula que acontece o ensino e a aprendizagem.

Depois, em seu texto, ela reafirma se colocar na posição do professor quando explicita, em seu texto, uma modalização apreciativa (*nessa hora, imagino, deve bater um certo sentimento de desânimo*), assim, a estudante se coloca na posição do professor em uma sala de aula “vazia” mesmo que “cheia”, pois para ela há a necessidade de olhar para os estudantes, não apenas como interação, mas como resposta às intenções direcionadas na sala de aula. Aqui, temos a percepção de que a estagiária esperava mais dos estudantes. Ela percebe a atividade do professor num sentido individual, embora existam vários estudantes ouvindo a aula, não há participação, falta interação e, nesse sentido, poderá afetar a aula. Tornar os participantes da sala de aula engajados na atividade de aprender e ensinar é uma tarefa complexa. De acordo com Amigues (2004) o *meio-aula* se refere à organização em que os atores se mobilizem a fim de possibilitar a aprendizagem. É, a nosso ver, exatamente a falta tão perceptível no texto da estagiária.

Constatamos, a partir da modalização pragmática (*pois o professor sequer pode olhar nos olhos de seus alunos e interpretar se o comportamento corporal demonstra compreensão ou dúvida acerca do que está sendo exposto durante a aula*), que há, nessa fala, a necessidade da estagiária de perceber a resposta dos estudantes a partir da ação do professor dentro da sala de aula, pois, para ela, a forma como a turma se expressa dá espaço para que o professor faça suas interpretações e, assim, se posicione de maneira intencional. Nesse sentido, observamos o que constitui o *trabalho real* (LOUSADA, 2004), o qual compreende todas as atividades que foram impedidas ou não realizadas por algum motivo, e que vão além das prescrições. Esse conceito nos faz refletir acerca do valor atribuído ao trabalho do professor da sala de aula em que a estagiária tem a percepção de que, possivelmente, não estava sendo realizado conforme o trabalho prescrito do professor.

A observação diagnóstica da prática docente realizada pela estagiária se faz necessária como oportunidade para apropriação de um espaço que poderá ser seu, pois além de diagnosticar as situacionalidades presentes na sala de aula do outro, há a oportunidade de refletir sobre o seu papel como professora em formação inicial.

Conforme as observações participantes dos estagiários, no excerto cinco (5) temos a voz da estudante Luiza, que traz em sua fala informações referentes às suas dúvidas, com relação também ao formato de aula remota. Vejamos:

### Excerto 5 – Diário da estagiária Luiza

**Eu gosto sempre** de fazer perguntas ao professor e, nesse dia, **perguntei se ele achava que as disciplinas de língua e Literatura se adaptaram bem ao modo online**. Ele me falou que sim, e que aproveita esse espaço para trazer opções que antes era mais complicado de se fazer em sala, **ele mencionou aqui vídeos e imagens no google, tanto de telas, quanto de trechos de adaptações literárias**.

A fala da estudante Luiza vai ainda além quanto às indagações de que os estagiários tiveram no momento de adentrar a sala de aula remota. Nesse caso, a voz da autora revela o desejo de conhecer as possibilidades que podem ocorrer no formato de aulas online.

Luiza, mediante uma modalização apreciativa (*eu gosto sempre de fazer perguntas ao professor*), implica, por intermédio de questionamentos, o interesse por compreender e fazer uso do espaço formativo que o estágio oferece, apropriando-se de que seu papel social não é apenas de observadora, mas de participante ativa nesse processo de ensino/aprendizagem em que resulta o Estágio Supervisionado. Nesse sentido, compreendemos que a estudante revela a necessidade de avaliar as instâncias nas quais a sua prática está inserida, fazendo emergir as vozes sociais e de personagem que possam constituir a atividade de estágio.

Para a estudante, a voz de personagem, nesse caso do professor da educação básica, faz identificar o que pode ser extraído desse contexto de sala de aula remota. Observamos isso quando, por meio de uma modalização lógica (*perguntei se ele achava que as disciplinas de língua e Literatura se adaptaram bem ao modo online*), quando responde à eventual dúvida ou incerteza relacionada ao contexto da prática de ensino remoto. Logo, sua explicação vem através da voz de personagem (*Ele me falou que sim, e que aproveita esse espaço para trazer opções que antes era mais complicado de se fazer em sala*). Assim, através da conclusão dada pelo professor à estagiária, ela pode perceber a capacidade de ação que o ator, nesse caso o professor, tem sobre a intenção do que fazer para seus estudantes, mesmo que num contexto desafiador.

A estagiária observa, através da prática do professor, diversas possibilidades de não estagnar a aprendizagem da turma pelo motivo de lecionar de forma remota, mas se apropria de práticas que, no modo presencial, não seria possível ou teria maiores dificuldades mediante fatores pontuais da escola. Ressaltamos nessa situação a presença dos textos multissemióticos, os quais, considerando o contexto escolar e as ferramentas que o professor possui, são pouco trabalhados nas escolas, e utilizados apenas como complemento. De acordo com Santos e Pimenta (2013), as práticas e atividades educativas devem considerar a multimodalidade dos diversos textos, pois as análises linguísticas, semióticas e discursivas se constituem “como um meio para desenvolver os eventos de letramentos, sendo relevante a consciência da complexidade multissemiótica das imagens e dos demais modos ao nosso redor” (SANTOS; PIMENTA, 2013, p. 162). Dessa forma, o conhecimento da funcionalidade do uso dos gêneros textuais/discursivos que circulam na sociedade possibilitam aos estudantes novas práticas de leitura e escrita, como também o desenvolvimento de suas competências discursivas.

Percebemos, por intermédio das atividades que são realizadas de forma remota que, por vezes, não é tão frequente na sala de aula presencial, como presente na voz do professor (*ele mencionou aqui vídeos e imagens no google, tanto de telas, quanto de trechos de adaptações literárias*), a partir da qual inferimos que Luiza conseguiu, através da observação da prática do professor, perceber que, mesmo diante da imprevisibilidade em que as aulas estão acontecendo, houve a intenção, por parte do professor, de continuar a sua ação em busca da aprendizagem de seus estudantes, e que as aulas de forma remota resultaram em ganhos tanto na atuação do professor quanto na aprendizagem dos estudantes, pois alguns elementos foram inclusos nas aulas os quais teriam mais dificuldades no contexto presencial.

Apresentamos mais um excerto da estagiária Luiza, a qual em seu texto reafirma que, mesmo em meio a dificuldades, o ensino remoto aponta algumas possibilidades. Vejamos:

#### **Excerto 6: Diário de Luiza**

**O ambiente virtual (AVA) do IFPB me pareceu bem completo** tanto para os docentes como para os alunos, **possibilitando ao professor muitos aparatos** para levar adiante todo um planejamento virtual e aos alunos acompanhar de forma organizada e transparente tanto as aulas como atividades e avaliações. [...] Os

acompanhamentos das aulas tem sido muito interessantes, **principalmente para tentar apreender esse novo jeito de interagir com os alunos**. Passamos toda a graduação imaginando e nos preparando para ministrar aulas presenciais, em nenhum momento imaginaríamos que teríamos que remodelar tudo que aprendemos sobre a didática da sala de aula para ambientes virtuais.

A estagiária Luiza descreve a sua percepção referente ao planejamento da plataforma da instituição para realização das atividades síncronas e assíncronas, ressaltando que, dessa forma, o trabalho do professor no contexto remoto pode utilizar de diversas ferramentas que contribuísse para realização das atividades (*O ambiente virtual (AVA) do IFPB me pareceu bem completo [...] possibilitando ao professor muitos aparatos*). Assim, o professor utilizou o seu contexto de atuação para se apropriar de *ferramentas* (AMIGUES, 2004) que seriam pertinentes para a realização de sua atividade no formato de aulas online, conforme Chartier (2002, p. 23-24) “o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova tática de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição”, pois no contexto da internet e através de ferramentas disponibilizadas por ela, o professor tem a sua disposição recursos disponíveis para utilização em sala de aula. Assim, percebemos, mais uma vez, a organização de um *meio-aula* (AMIGUES, 2004), pois houve a estruturação e organização, por parte do professor, para que os estudantes estivessem engajados no ambiente de sala de aula.

Nos excertos apresentados nessa categoria temática apresentamos as percepções dos estagiários mediante o trabalho dos professores tanto da universidade quanto da escola pública por meio do formato de aulas remotas. Na categoria seguinte apresentaremos o olhar dos estagiários para os desafios enfrentados por todos os envolvidos no Estágio Supervisionado remoto.

## **5.2 Desafios, saberes e aprendizagem no Ensino Remoto**

Nesta categoria temática, procuramos no ecoar de vozes oriundas dos diários de itinerância como o contexto de Estágio Supervisionado Remoto e todos os envolvidos nesse espaço puderam compartilhar saberes que resultassem em aprendizagens e que

contribuíssem para a formação inicial dos estagiários, mesmo diante dos desafios e questionamentos mencionados por eles. Buscamos perceber a partir dos textos como esses estagiários se posicionaram mediante os anseios, dúvidas, perspectivas e percepções em relação ao Estágio Supervisionado Remoto. Assim, ao constatar os desafios enfrentados pelo período de pandemia e a partir das aulas de forma remota, podemos observar como esses estagiários puderam se perceber *em trânsito* (REICHMANN, 2015) entre a academia e a profissão a partir das vivências no estágio.

Dessa forma, os estagiários puderam, através da experiência no estágio remoto, e a partir dos seus textos, identificar o Estágio Supervisionado como espaço para compartilhamento de saberes e aprendizagens, principalmente quando examinam o trabalho do professor na escola campo e se veem também como professores, pois o estágio remoto possibilitou aos estagiários compreenderem as situacionalidades perpassadas pelos envolvidos no estágio remoto, dentre o real da atividade e as tarefas realizadas.

No excerto sete (7), traremos a voz da estudante Letícia, e, por meio do seu diário, poderemos ver que, com o desenrolar das aulas, os alunos parecem envolvidos com outros tipos de sentimentos. Vejamos:

#### **Excerto 7 – Diário da estagiária Letícia**

**Logo nas primeiras aulas nos foi apresentada as dificuldades da aula remota e no meio de uma pandemia: conexão ruim da internet, alunos que pouco participam, comunicação precária, aula sendo interrompida, etc. Mas como essa foi a última opção que nos sobrou, é bem vinda e aceitável. E, apesar dos pesares, funciona.**

De cara ficou mais do que claro o quão privilegiados aqueles alunos são por estudar numa escola como a IFPB e ter aulas com um professor como o Flávio, ele é extremamente capacitado e tem uma comunicação fácil com os alunos. **Ele utiliza tudo que está no seu alcance para ajudar os alunos e parece ser aberto e compreensível, pela falta do quadro até utiliza o bate-papo do meet para anotar palavras chaves ou coisas importantes para os alunos.**

Após o período de dúvidas e incertezas, é chegado o momento de adentrar a sala de aula através das janelas virtuais. Num primeiro momento, podemos perceber na voz da estudante Letícia, que foram apresentadas a ela e aos demais as dificuldades vivenciadas nas aulas remotas. De certo, este possivelmente foi o que se esperava de aulas de forma remota. Em seu texto, identificamos marcas da modalização lógica (*Logo nas primeiras aulas nos foi apresentada as dificuldades da aula remota e no meio de uma pandemia*). Observamos, no excerto, que Letícia enumera fatores negativos que foram anunciados à estudante, quais sejam: *conexão ruim da internet, alunos que pouco participam, comunicação precária, aula sendo interrompida, etc.* Talvez, fora do contexto remoto, os estagiários encontrariam outros tipos de problemas nas escolas campo, como, por exemplo, uso exclusivo do livro didático, professores faltosos, falta de estrutura física e outros. Agora, a precariedade se encontra nos espaços virtuais. Assim, observa-se que, independente da forma como o estágio irá acontecer, a complexidade e os desafios são os mesmos constitutivos, pois “os estágios supervisionados têm de funcionar como um lugar de interface entre os letramentos acadêmico e profissional docente” (VALSECHI, 2016, p. 114). Dessa forma, ressaltamos que, independentemente da forma como as atividades escolares se dão, as dificuldades e eventualidades estarão presentes, visto que são espaços vivos, com pessoas, com contextos diferentes, com as suas situacionalidades que dependem, não apenas dos envolvidos naquele momento, mas de instâncias e políticas públicas que enxerguem a atividade educacional como espaço ativo e necessário para a sociedade.

Ainda assim, a estagiária se posiciona de forma apreciativa em sua reflexão (*e, apesar dos pesares, funciona*). Nesse sentido, é possível compreender que, ao adentrar o ambiente da sala de aula virtual, a estudante recebe as informações de como acontecem as aulas. Identificamos que são informações negativas do contexto da sala de aula, as quais, apenas a partir da fala implícita da personagem, poderíamos perceber uma situação de prática docente impossível de ser realizada, haja vista as inúmeras necessidades em que se dão as aulas remotas.

Logo após a apropriação de Letícia no espaço remoto da sala de aula e, mesmo em meio às situações enumeradas, há, mediante a sua voz, a afirmação de que o estágio funciona. Mais uma vez traremos o conceito de *entrelugar socioprofissional* (REICHMANN, 2012) o qual prevê o Estágio Supervisionado como “movimento de trânsito” (VALSECHI, 2016, p. 115) entre a esfera acadêmica e a esfera profissional, cujas suas especificidades e intersecção configuram o estágio supervisionado que,

assim, contribui para a construção da identidade docente. Dessa forma, o estagiário encontra-se num lugar atuante que o possibilita compreender as múltiplas facetas existentes no Estágio Supervisionado, por isso que a estagiária afirma no excerto que *apesar dos pesares, o estágio funciona*, pois somente quando apropriado e conhecedor do lugar do estágio e do lugar do estagiário é que as reflexões e percepções concebem os saberes acadêmicos e profissionais, portanto, o estágio “representa o ponto de confluência entre significações produzidas por meio de reflexões teóricas e vivências” (REICHMANN, 2017, p. 29).

Ressaltamos, ainda, o olhar da estagiária para o trabalho do professor, observamos em sua voz (*Ele utiliza tudo que está no seu alcance para ajudar os alunos*) que ainda que mediante as novas adaptações para cumprir as demandas do ofício, o professor se dispõe a orientar os seus estudantes, os quais também estão se adaptando às aulas remotas. Letícia relata o uso de todas as ferramentas (*pela falta do quadro até utiliza o bate-papo do meet*) que estão ao alcance do professor naquele momento da aula, para que assim, nenhuma oportunidade de interação com os estudantes seja perdido.

Se *apesar dos pesares, funciona* é devido ao planejamento e à organização docente, pois mesmo em meio à precariedade e a diversos problemas para atuação, ainda assim os atores da atividade docente utilizam dos elementos que estão ao seu alcance para que a atividade de ensinar e aprender aconteçam, nesse sentido, conseqüentemente a formação inicial e a atuação dos estagiários também acontecem por se fazer dentro de um contexto em que se faz ser possível de ser concebido.

No excerto seguinte (8), apresentamos a voz da estagiária Alice que traz em seu texto a percepção do contexto de uma sala de aula que também funciona, desde que a atividade de trabalho seja realizada em parceria. Vejamos:

#### **Excerto 8 – Diário da estagiária Alice**

**Esses alunos conseguem inserirem-se [sic] na aprendizagem, já que o professor faz questão de exercitar o criticismo deles. Consigo ver as competências da BNCC representadas aqui, como por exemplo a do pensamento crítico e criativo.**

[...] Essa abordagem contextualizada **aproxima-se bastante do que discutimos nas aulas de estágio de língua, além também do que aponta a própria BNCC, acerca**

**do ensino de língua.** Posteriormente perguntei ao professor se ele seguia a BNCC, ou consultava-a, e **ele disse que gostaria muito de conseguir aplica-la integralmente,** mas que encontra obstáculos, com o próprio material didático que ainda é hermético, e dificulta um pouco esses processos, **mas que ele tenta sempre adaptar e trazer essa experiência que o documento propõe.**

A partir da observação, Alice, no excerto 6, inicia seu diário com o verbo na 3ª pessoa do presente do indicativo “conseguem”, inferindo sobre a possibilidade de que os estudantes, mesmo em meio às circunstâncias, atingem de modo satisfatório as competências exigidas na aula do professor, mesmo diante do contexto de aprendizagem em que *esses alunos* estão inseridos.

Alice, em seu texto, evidencia uma interpretação por meio de uma modalização lógica (*Esses alunos conseguem inserirem-se [sic] na aprendizagem*), quando implica num julgamento de que os estudantes da sala de aula da escola campo estão num contexto onde a probabilidade seria de não haver aprendizagem devido a inúmeros fatores existentes nesse contexto de ensino remoto, como visto nos excertos anteriores. Seu texto implica, por meio de uma modalização (*já que o professor faz questão de exercitar o criticismo deles*), o papel atuante do professor da sala de aula remota que se apropria da sua função de transformador e capaz de agir em detrimento da interação de seus estudantes. De acordo com Amigues (2004) uma das dificuldades profissionais atreladas ao trabalho do professor é estruturar o meio e os estudantes num mesmo ambiente de trabalho, ou seja, o *meio-aula*, pois para ter uma *classe que funciona* não se faz necessário ser bons atores de seu trabalho individual, mas um engajamento de todo o coletivo a fim de que haja “coesão do grupo e coerência das aquisições” (p. 48).

No segundo período, observamos vozes sociais oriundas dos documentos oficiais, nesse caso *as competências da BNCC*, a fim de dar validade ao posicionamento representado através do senso crítico dos estudantes. Dessa forma, podemos induzir que, mesmo as aulas acontecendo de forma remota, o professor da sala de aula não se absteve de inserir as atividades prescritas dos conteúdos e nem de formar os seus alunos para assumirem uma postura crítica, mesmo quando encontra dificuldades (*ele disse que gostaria muito de conseguir aplica-la integralmente [...]mas que ele tenta sempre adaptar e trazer essa experiência que o documento propõe*), conforme observamos na voz do professor Flávio. Retomando Amigues (2004), esse trabalho de manter a

atividade para constituir o meio-aula é cansativo e fadigoso, para que os estudantes possuam um senso crítico, como exposto no diário da estagiária, o trabalho do professor vai além *da concepção e da realização*, mas “consiste em organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento” (AMIGUES, 2004, p. 50).

Ao observarmos a fala da estagiária, inferimos que talvez no início ela acreditasse que não haveria aprendizagem, dadas às circunstâncias em que as aulas estavam acontecendo, remotamente. Porém, percebemos que Alice se surpreende com a aprendizagem alcançada pelos estudantes com as aulas ministradas pelo professor. Não são apenas aulas ocorridas, mas planejadas, organizadas e executadas para que de fato aconteça a aprendizagem, evidenciadas na atuação de estudantes conscientes e autônomos em relação aos seus posicionamentos constatados através do pensamento crítico descrito por Alice. A estagiária olha para essa sala de aula e compreende que o compartilhamento de conhecimentos acontece, observa as vozes ecoadas dos estudantes, do professor, dos documentos oficiais e das discussões que resultam no ensino e na aprendizagem de todos os envolvidos nessa sala de aula. Ela retoma as discussões ocorridas na universidade (*[...]aproxima-se bastante do que discutimos nas aulas de estágio de língua*) e relaciona a vivência no estágio. Assim, Alice transita entre os saberes acadêmicos e profissionais, pois consegue observar a articulação entre as discussões e reflexões e os resultados, ou seja, entre o conteúdo e a aprendizagem.

Traremos a seguir, a voz da estagiária Carol, extraído do último dia de estágio da estudante, quando ela faz uma avaliação da sua observação de como foi cursar um estágio de forma remota, como podemos observar a seguir:

#### **Excerto 9 – Diário da estagiária Carol**

**Eles constroem a aula juntos, sala e professor, isso é algo muito bonito de presenciar.** A despeito de todas as dificuldades no âmbito do ensino remoto, **prefiro encará-lo como uma experiência adquirida para posteriores contextos em que a aula presencial seja substituída pelos encontros virtuais.**

[...]Nessa aula sobre redação, também **tivemos a oportunidade de dar dicas dos alunos, através do chat do google ou ligando microfone e falando.** Os adolescentes reagiram muito bem as dicas, dizendo que iriam anotá-las

A voz da autora inicia por meio da modalização lógica (*Eles constroem a aula juntos, sala e professor*). A observação realizada pela estudante nos remete à sua percepção em relação à construção da sala de aula, e não é uma percepção de mundos separados, onde existe o professor de um lado e os estudantes do outro, mas o olhar de Carol nos revela uma concepção de aula como ação exercida em conjunto, no qual o processo de compartilhamento de ensino/aprendizagem ocorre de modo coletivo. Mesmo que separados pelas telas, onde não há uma presença física, não há “olho no olho”, existe, a interação e o compartilhamento de saberes. Essa construção de aula *juntos*, professor e estudantes, nos remete ao *saber o que fazer* ou *como fazer* (AMIGUES, 2004, p. 48) pois as ações desenvolvidas na sala de aula dependem das relações entre os estudantes e o professor, entre as tarefas a serem cumpridas, entre as ferramentas e a história didática da classe, assim para existir uma *classe que funciona*, professor e estudante deve estar engajados num mesmo ambiente singular, ou seja, o *meio-aula* (AMIGUES, 2004). Para que a aula seja construída, não se trata, segundo Amigues (2004, p. 48), de ter apenas bons estudantes, mas ter um “coletivo coeso soldado e pronto para se engajar na ação: coesão de grupo e coerência das aquisições sustentam-se mutuamente”, como vimos também no excerto 8.

Carol analisa apreciativamente (*isso é algo muito bonito de presenciar*). Ela faz uso do advérbio de intensidade *muito*, para reafirmar com ainda mais veemência que esta sala de aula não é apenas uma possibilidade, mas uma realidade no contexto de ensino. Dessa forma, essa construção de aula se alinha à concepção de *objeto* (AMIGUES, 2004) o qual se constitui como a criação e/ou organização de um meio em que seja favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de capacidades. Para isso, faz-se necessário observarmos o trabalho do professor, o qual “mobiliza seu ser integral, em suas diferentes dimensões (física, cognitivas, languageiras, afetivas, etc.)” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 39) para que seja criado um meio capaz de desenvolver a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades de seus estudantes.

A estagiária ressalta, que, de fato, o contexto de ensino remoto trouxe dificuldades que não podem ser deixadas de lado. Por meio da modalização pragmática (*prefiro encará-lo como uma experiência adquirida para posteriores contextos em que a aula presencial seja substituída pelos encontros virtuais*). Isso nos faz inferir que a possibilidade de um contexto de sala de aula imprevisível, como as aulas remotas no meio de um cenário pandêmico não é mais uma impossibilidade, mas uma nova

estratégia que pode ser utilizada por outras razões. Ressalta, ainda, que esse contexto lhe deu a oportunidade de viver a experiência desafiadora de acompanhar e intervir nas aulas remotas (*tivemos a oportunidade de dar dicas dos alunos, através do chat do google ou ligando microfone e falando*), observando o trabalho do professor, o comportamentos dos estudantes e as possibilidades que também ocorreram nesse contexto.

As vozes ecoadas nos textos dos estagiários nos mostram como eles iniciaram o componente curricular Estágio Supervisionado, isto é, receosos de como se dariam as observações e intervenções no contexto de pandemia, quando as aulas da escola campo estavam acontecendo numa sala de aula remota. Após as discussões e reflexões das aulas na universidade e o apoio das professoras orientadoras puderam compreender e se tranquilizar em como poderiam atuar no estágio. Assim, mesmo que de forma remota puderam conhecer o espaço de estágio, o contexto da sala de aula que foram inseridos, e observar as práticas docentes de uma experiência nova para todos os envolvidos, não apenas para eles como estagiários. Através dos textos dos diários desses estagiários, pudemos refletir acerca do trabalho do professor nesse período pandêmico, do engajamento dos estudantes e das compreensões dos estagiários em meio ao estágio.

Traremos a seguir, o texto do estagiário Leo, que nos apresenta a sua realidade em um dia de observação no estágio. Vejamos:

#### **Excerto 10: Diário do estagiário Léo**

**Estava afetado, melancólico, como subsistir nesse sistema?** Mal sabia que a resposta vinha logo após: educando. A melhor solução à ignorância é o amor. **Insistir e acreditar no aluno, como ele acredita no professor.** Não obstante, **estou na expectativa de ministrar a aula, sobre a poesia de João Cabral de Melo Neto.** Minha esperança é de que algo similar ao que acontecera na aula sobre a redação do Enem, uma interação natural se estenda para além das amarras textuais.

No excerto nove (08), inicialmente, observamos a fala do estagiário por meio da modalização apreciativa (*Estava afetado, melancólico, como subsistir nesse sistema?*). Observamos que o estagiário relata seus sentimentos mediante a situação em que se encontrava, além de vivenciar um contexto de distanciamento social, quando foi

necessário utilizar essa e outras medidas para enfrentamento da pandemia, e esse contexto afetou significativamente a vida de todos. A reflexão que o estagiário faz a partir de seu coletivo de trabalho cria oportunidades para a “reinvenção” da vida em sala de aula como um espaço para debates crítico-reflexivos e para o compartilhamento do sofrimento humano (MILLER, 2013), assim, por meio das suas vozes poderão, além de se expressar, buscar o aperfeiçoamento dos seus saberes.

Ao mesmo tempo que o estagiário revela a sua dúvida de como será o enfrentamento do desafio de algo totalmente novo, ele repensa e responde a sua inquietação quando evidencia em sua fala que *Mal sabia que a resposta vinha logo após: educando*. Esse posicionamento enunciativo, que sugere uma apreciação, nos permite inferir que o estudante responde o seu questionamento dizendo que a educação é a forma de combater tanto os sentimentos negativos quanto à resistência ao contexto. Sua fala sinaliza para o fato de que mesmo diante de um momento de vulnerabilidade social é preciso acreditar em algo que muda as perspectivas, nesse sentido, a Educação.

A voz do autor empírico evidencia o sentimento de que, independentemente das situações, através da educação se pode fazer algo pela sociedade, no posicionamento – por meio de uma modalização lógica (*Insistir e acreditar no aluno, como ele acredita no professor*). Ele parece julgar a reponsabilidade que o professor tem em relação ao aluno tanto quanto o estudante se refere ao professor. Isso nos remete a Miller (2013) que questiona em quais professores regentes poderão os licenciandos se inspirar para se construir identitariamente como futuros professores que atuarão politicamente. Podemos observar, a partir da fala do estagiário, que para o professor em formação o primeiro passo para a construção de uma identidade política, crítica e reflexiva na sua atuação é se reconhecer como agente transformador. Assim, os agentes participantes da sala de aula “poderão desenvolver suas vozes para expressar suas próprias questões e buscar o aprofundamento de seus entendimentos em diálogo com seus parceiros no cotidiano escolar” (MILLER, 2013, p. 121).

Após a inserção dos estudantes estagiários na escola campo e ao posicionar os olhares para as condições da realidade tiveram a oportunidade de conhecer mais profundamente o espaço escolar, o ambiente de trabalho da profissão e, através da sua escrita situada, podemos observar que o estágio se confirma como espaço para construção de conhecimentos tanto dos estagiários quanto dos sujeitos da escola pública, resultando assim numa troca de saberes e aprendizagens.

Apresentamos, nessa categoria temática, através das vozes dos estagiários em suas experiências de estágio remoto, os desafios encontrados por eles nas observações das aulas da escola pública. Contemplamos que, mesmo em meio às dificuldades, ainda assim os estagiários puderam participar desse espaço, presenciando momentos que consistiram em compartilhamento de saberes, em relação aos conhecimentos adquiridos na universidade e levados à escola, e às aprendizagens advindas da vivência no estágio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, nos dedicamos a investigar como um componente curricular de Estágio Supervisionado Remoto contribuiu para a formação inicial de um grupo de estudantes do curso de Letras-Português da Universidade Federal da Paraíba, nos períodos 2020.1 e 2020.2. De modo mais específico, nos detivemos em analisar as vivências acadêmico - profissionais de oito (8) estagiários através das vozes ecoadas em textos dos seus diários de itinerância. No âmbito das reflexões apresentadas nos textos, interessou - nos ainda o olhar dos estagiários para o trabalho docente como construção da sua profissão e as percepções dos desafios e das perspectivas da formação inicial num contexto de ensino remoto.

Como embasamento teórico esta pesquisa se orienta a partir de uma compreensão interacionista sociodiscursiva de linguagem e desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO; BRONCKART, 2009), além das concepções sobre trabalho advindas das Ciências do Trabalho (MACHADO, 2004, 2007; CLOT, 2007, 2010; AMIGUES, 2004). Partimos do pressuposto de que as experiências vivenciadas pelos nossos colaboradores, em meio às especificidades do contexto, trouxeram marcas significativas para a sua formação docente, as quais foram específicas do momento.

Como percurso metodológico esta pesquisa se insere na perspectiva qualitativo-interpretativista, utilizando um questionário a fim de conhecer o perfil dos colaboradores e como instrumento para geração de dados, os diários de itinerância produzidos pelos estagiários no decorrer do componente curricular Estágio Supervisionado.

Para análise do corpus da pesquisa, adotamos como aporte o ISD no que diz respeito ao posicionamento enunciativo, especificamente as *vozes* e as *modalizações* (BRONCKART, 1999), aos quais correspondem ao segundo nível do folhado textual. Ressaltamos que a análise realizada nos proporcionou um olhar teórico em relação às experiências vivenciadas pelos estagiários. Entretanto, foi a partir dos temas mais

recorrentes apresentados pelos textos dos estagiários que pudemos identificar as marcas linguísticas apresentadas.

Dessa forma, julgamos ter alcançado as respostas aos objetivos iniciais elencados no capítulo de introdução desta dissertação. Assim, a seguir, retomamos para nortearmos as discussões à frente:

- Compreender como o Estágio Supervisionado pode ser um espaço para a construção da profissão docente.
- Identificar nos textos dos diários de itinerância os desafios vivenciados pelos estagiários no Estágio Supervisionado Remoto
- Refletir sobre as implicações de um Estágio Supervisionado Remoto para a formação desses estagiários

A partir dos diários dos estagiários, duas categorias temáticas emergiram: i) Olhando para o trabalho docente por entre telas; ii) Desafios, saberes e aprendizagens no Ensino Remoto.

No que se refere à categoria Olhando para o trabalho docente por entre telas, os textos dos estagiários nos mostram, inicialmente, as suas sensibilidades em relação à forma como eles vivenciaram o Estágio Supervisionado Remoto. Por ter sido um contexto totalmente atípico as vozes dos autores evidenciam a presença de sentimentos negativos tanto em relação às aulas na universidade como ao Estágio Supervisionado na escola campo. Observamos que para os estagiários seria muito improvável acontecer o estágio nas salas de aulas da escola pública, pois o contexto de pandemia desencadeou desafios em todas as áreas, como também na educação com o fechamento das escolas e a necessidade de aulas de forma remota. Apenas no decorrer das aulas na universidade com a presença das professoras formadoras é que os estagiários passaram a compreender como seria o componente curricular. Em suas vozes, eles ressaltam o papel orientador que as professoras da universidade exerceram nesse momento desafiador, observamos que os sentimentos de imprevisibilidade logo se transformam em possibilidades. Assim, desde o momento em que esses estagiários foram alocados em seus espaços de estágio, logo vieram as suas percepções referentes ao contexto de atuação docente. No decorrer da atuação dos estagiários no espaço formativo identificamos o quanto o olhar para a prática do outro os fez compreender o contexto, ao investigar as vozes dos personagens da escola, principalmente o trabalho do professor,

os estagiários puderam compreender como a atividade docente é uma tarefa complexa, e que não basta apenas utilizar-se de vozes sociais e cumprir determinado momento de aula, mas observamos que os estagiários entenderam o contexto do professor e se apropriaram do seu espaço enquanto professor em formação inicial, visto que vivenciaram situações e particularidades da sala de aula da escola pública e se enxergaram naquela posição enquanto professor. Portanto, ainda que esses estagiários tiveram a sua atuação num componente curricular de forma remota, totalmente diferente da proposta da grade curricular do curso de Letras, ainda assim se colocaram como professores iniciantes e se engajaram nas atividades, fomentando em sua formação inicial.

Na categoria Desafios, saberes e aprendizagens no Ensino Remoto, observamos que os estagiários sempre trazem à tona os desafios de um estágio remoto. Ainda assim, nos excertos dessa categoria percebemos uma modificação discursiva nas vozes dos estagiários, agora não mais textualizam as sensações de impossibilidade da prática docente, mas levantam a discussão no entorno da atuação de todos os envolvidos no estágio e incluem-se como atuantes na atividade docente. Nesse sentido, compreendemos que os estagiários passam a olhar a prática do professor e a correspondência dos estudantes dentro da sala de aula, quando entendem que, mesmo em meio aos desafios, a sala de aula remota também apresenta possibilidades. Os estagiários passam do discurso de imprevisibilidade ao discurso de oportunidades, visto que há intenções da prática docente que só se fizeram mais sentido por ser remoto, como a inserção de textos multissemióticos e o uso de algumas ferramentas de tecnologia, aos quais teriam mais dificuldade em ser inseridos na sala de aula presencial. Ressaltamos esse contexto para compreendermos o que tematizamos como desafios, saberes e aprendizagens, pois as vozes dos estagiários nos mostraram que diante do contexto foi possível constituir um espaço de sala de aula atuante e que resultou no processo de ensino e aprendizagem, tanto quanto resultou na formação inicial dos estagiários, pois puderam olhar para a prática do professor, para o engajamento dos estudantes e se apropriar do espaço do estágio enquanto trânsito, entre a vida acadêmica e profissional desses estagiários. Nesse sentido, as vozes dos estagiários nos apresentam o estágio remoto como espaço para envolvimento que gerou nos estagiários a percepção de espaço mútuo para compartilhamento de saberes e aprendizagens.

O estágio supervisionado remoto, ao mesmo tempo em que foi um desafio, também foi uma descoberta, pois o estagiário teve a oportunidade de perceber a flexibilização do professor em sala de aula remota para dar conta de todas as suas atividades. Dessa forma, podemos afirmar que os estagiários, assim como os professores e estudantes da Educação Básica, vivenciaram os mesmos desafios e perspectivas advindos do contexto pandêmico na esfera educacional.

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado remoto permitiu aos seus envolvidos a possibilidade de reflexão a cerca da construção de novos saberes sobre o ensino. Ao estagiário, viabilizou a partir dessa via dupla entre o saber e o saber fazer, uma prática profissional capaz de reconhecer o contexto profissional da Educação, concedendo uma mudança significativa na construção profissional do estagiário, tornando-o mais sensível ao exercício da profissão e as relações que se estabelecem no espaço escolar.

Como já ressaltamos na introdução deste texto, o estágio é parte fundamental na formação profissional do estudante, pois é um momento para oportunidade de formação inicial, reconfiguração do agir do estudante, como espaço para atitudes investigativas, as quais envolvem reflexões, intervenção na vida da escola e da comunidade envolvida, e principalmente para desconstrução da concepção de estágio como apenas a prática da teoria, nem apenas como mais um componente obrigatório a ser cumprido.

Com o início da pandemia todos tivemos que nos adaptar e buscar estratégias que permitissem continuar as nossas atividades, pois não sabíamos até quando essa situação iria perdurar. Assim, com a adoção do ensino remoto nas instituições, seja na escola pública ou nas universidades, todos os papéis sociais tiveram que se ajustar a nova realidade. Dessa forma, olhando para o espaço do estágio supervisionado, o qual estão envolvidos os professores formadores, os professores supervisores, os estagiários, os estudantes da escola pública, como também outros personagens desse contexto, tiveram que continuar desempenhando seus papéis frente aos desafios que surgiram para que a educação dos estudantes da universidade e das escolas públicas não fossem prejudicados. Sendo assim, ao vivenciar o ensino remoto, todos foram, pouco a pouco, aprendendo e ajustando a realidade de cada espaço, aperfeiçoando as estratégias que funcionavam e adotando ferramentas que os auxiliava no desempenho das atividades. Esse momento nos possibilitou aprender estratégias de ensino que irão perdurar para além do ensino remoto, em situações não pandêmicas.

Nos dias atuais, por exemplo, há escolas públicas que estão passando por reformas na estrutura ou alguma outra situação em que não é possível o ensino

presencial e os professores e estudantes estão em formato remoto, algo que, até então, antes da pandemia, não era uma situação possível ou pensada. Inúmeras escolas quando em situação de não houver aula presencial, como citamos há pouco, paravam as aulas e a comunidade escolar ficava prejudicada, ou precisavam fazer rodízio em outros prédios escolares. Hoje, contamos com a proposta de ensino remoto, visto a sua funcionalidade, pois é possível haver ensino e aprendizagem mesmo num contexto de aulas remotas.

Em se tratando desses estagiários de nossa pesquisa, eles serão os futuros professores das escolas e poderão adotar estratégias e ferramentas apreendidas no ensino remoto em outras situações, poderão recuperar em suas memórias as vivências do Estágio Supervisionado Remoto que os deu a oportunidade de enfrentar esse contexto atípico e torná-lo atividade possível de acontecer, não mais sendo enfrentado como um desafio, e sim como experiência válida. A nosso ver o Estágio Supervisionado Remoto trouxe implicações significativas para a profissão docente desses estagiários e para o coletivo em que eles estarão inseridos durante sua vida profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Sabrina. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. Orientadora: Menga Ludke. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, Dissertação de Mestrado, 2007.

ALMEIDA, Maria I; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ANDRADE; R. C. R; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.

ARRUDA, Eucídio. Implementação das tecnologias digitais nos currículos das escolas de Educação Básica dos países membros da OCDE. In: SIQUEIRA, Ivan Claudio Pereira (org). **Subsídios à elaboração da BNCC**: estudos sobre temas estratégicos da parceria CNE e Unesco. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: [https://fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/0\\_SubsidiosBNCC.pdf](https://fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/0_SubsidiosBNCC.pdf). Acesso em 12 de março de 2022.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liberlivro, 2007.

BORTONI, Stella Maris. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª edição. São Paulo: Parábola, 2009.

BNC-Formação. Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica** e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 12 de março de 2022.

BRASIL. **Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional**, 2020.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa. Secretária da Educação Básica, Ministério da Educação. Brasília, DF. 1998.

BRASIL. Parecer CNE/28/2001, de 2 de novembro de 2001. **Dispõe sobre curso de Formação de Professor da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, seção 1, p. 31, 18 de jan 2002.

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

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. e Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. Trad. Anna Rachel Machado. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

BONCKART, J. **Linguagem e representações: uma abordagem interacionista social**. Trad. Cecília Almeida. Psychocope, 1998.

BRONCKART, J; BULEA-BRONCKART, Ecaterina. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BRONCKART, J. **O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. Anna R. Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

BRONCKART, J; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, J. **O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. Anna R. Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese (Doutorado – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC/SP, 2007.

BURTON, J. Reflective Writing – Getting to the Heart of Teaching and Learning. In: \_\_\_\_\_. et al. (Ed.). **Reflective Writing: a Way to Lifelong Teacher Learning**. Berkeley: TESL-EJ, 2009.

CASTRO, Maria Lucia Souza. (Des)caminhos do processo de ensino-aprendizagem de língua materna. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza Castro. (Org.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas, Sp: Pontes Editores, 2008.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CONSEPE. Resolução Nº 35/2020 do **Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão**. Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/noticias/regulamentacao-de-oferta-de-componentes-curriculares-para-a->

graduacao-em-um-periodo-suplementar/resolucao-consepe-n-35-2020.pdf. Acesso em 12 de março de 2022.

COSTA, Isabel Marinho; LUCENA, J. M; SEGABINAZI, Daniela Maria. A formação inicial em letras na UFPB: o perfil e seus desdobramentos na sala de aula. In: III CONEDU, 2016, Natal. **Anais do III CONEDU**, 2016.

DONIDA, Giovana Cristina Chirinéia, et al. Impacto do distanciamento social na saúde mental em tempos de pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v.4, n.2, p. 9201-9218 ,mar./apr. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/viewFile/28738/22694>. Acesso em 22 de janeiro de 2022.

FAITA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (organizadora). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRA, Lúcia Gracia; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Ensino remoto emergencial e o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia Covid 19. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-14290, jan./dez.2020

FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. da. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.

FIORENTINI, Dario; CASTRO, Franciana Carneiro de. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e Estágio Supervisionado. In: FIORENTINI, Dario (org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.p. 121-156.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HODGES, Charles *et al.* As diferenças entre o aprendizado *online* e o ensino remoto de emergência. In: **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, n. 1, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul. v. 32, n. 53, dez. 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2001

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/780/792>. Acesso em 02 de janeiro de 2022.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. **(Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos**: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In.: ABREU-TARDELLI, Lília S. e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em um uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. **O interacionismo sociodiscursivo no Brasil**. In.: Abreu-Tardelli, Lília Santos; Cristovão, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). *O ensino e a aprendizagem dos gêneros*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel et al. **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MACHADO, Anna Rachel et al. **Relações entre linguagem e trabalho educacional**: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In.: CRISTOVÃO, V. L. e ABREUTARDELLI, L.S. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MACHADO, Michele Castanho. **O peso de estar em casa**: uma análise acerca da percepção das profissionais docentes em relação a sobrecarga de trabalho no home office. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppga/files/2021/08/michelle-castanho-machado.pdf>. Acesso em 12 de março de 2022.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. **Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários**: o impacto da Covid-19. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, e200067, 2020.

MEIRELES, Amanda Alves Lino de. **Relatório de Estágio Supervisionado**: uma análise das interações entre o estagiário, o professor supervisor e o professor orientador. 2017. TCC. Graduação. UFPB. Letras Portugêas. João Pessoa. 2017.

MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa. **Estágio Supervisionado**: uma real integração da universidade com a comunidade externa. Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola. p. 99-121. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; e GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P (org). **Linguística aplicada na modernidade recente: feetschiff para Antonieta Celani**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da., et al. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, 20(26), 2020.

PEREIRA, H. P; SANTOS, F. V. MANENTI, M. A. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de conjuntura (boca)** ano II, vol. 3, n. 9, Boa Vista, 2020.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora. 2004.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos escrita situada, identidade e trabalho docente no Estágio Supervisionado**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

REICHMANN, C. L. **Práticas de letramento docente no Estágio Supervisionado de Letras estrangeiras**. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012.

ROLIM, Janine dos Santos. Atividade de ensino e educação infantil: representações de duas professoras de língua inglesa acerca do seu métier na primeira etapa da Educação Básica. **Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING)** da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa: 2020.

SANT'ANA, Tatiana Fernandes. A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária - professora iniciante de língua portuguesa. **Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba**. 2011.

SEGABINAZI, Daniela Maria. Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI. 2011. 342 f. **Tese (Doutorado em Letras)** - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **BOCA**, Ano II, Volume 4, N. 11, Boa Vista, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/download/SouzaMiranda/3167>. Acesso em 21 de janeiro de 2022.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Grácia. Ensino remoto emergencial e o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia covid 19. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-14290, jan./dez.2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, v. 14, p. 61-88, 2000.

UNESCO. Agência Brasil. **Covid-10 deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2020-03/unesco-covid-19-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunos-fora-da-escola>. Acesso em 12 de março de 2022.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO

1- Diante do exposto, você declara que foi devidamente esclarecido e dá o seu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados?
2- Qual a sua faixa de idade?
3 - Em que período do curso de Letras você está?
4 - No ensino presencial, qual o turno do seu curso?
5- Você está atuando na área da educação?
6 - Você faz parte de algum grupo de risco da COVID-19?
7- Quanto a COVID-19 afetou a sua vida acadêmica e/ou profissional?
8 - Você está exercendo alguma atividade remunerada ou apenas se dedicando às atividades acadêmicas?
9- Quais eletrônicos você utiliza para realizar as suas atividades acadêmicas?
10- Você tem acesso à internet para participar de atividades e/ou reuniões <i>online/</i> a distância/remotas?
11 - A internet que você utiliza atende e/ou influencia suas demandas acadêmicas?
12- Você apresenta atualmente algum destes transtornos psicológicos diagnosticados durante a pandemia? (Marque quantas opções precisar)

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado,

Esta pesquisa, intitulada O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO PARA RECONFIGURAÇÃO DO AGIR DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID 19 tem como objetivo geral compreender como uma disciplina de Estágio Supervisionado remoto pode contribuir para a ressignificação profissional de estudantes do curso de Letras-Português da Universidade Federal da Paraíba. Além disso, a pesquisa visa discutir as implicações de um Estágio Supervisionado remoto para a construção de uma concepção de docência por parte dos professores em formação. A pesquisa é parte da construção da dissertação de mestrado da aluna Amanda Alves Lino de Meireles, sob orientação da Profa. Dra. Betânia Passos Medrado (mat. SIAPE 2169247).

Diante do exposto, solicitamos o seu consentimento para analisar seus diários e relatórios produzidos no ano de 2020 na disciplina de Estágio Supervisionado VI. Por ocasião da publicação dos resultados, o seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida que não deve participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do curso, favor comunicar ao professor. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Dessa forma, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: (83) 99374-2096

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Betânia Passos Medrado, WhatsApp 99342 82 85 ou pelo email betamedrado@gmail.com

Endereço do CEP/CCM: Centro de Ciências Médicas- CCM - 3º andar.

Sala 14, Campus I - Cidade Universitária - Bairro Castelo Branco

CEP: 58059-900 – João Pessoa-PB

Telefone: (083) 3216-7308.e-Mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

**ANEXOS**

## ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

CURSO: LICENCIATURA EM LETRAS

DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO VI

PROFESSORAS: EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA

MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE

ALUNO: PAULO

– MATRÍCULA\*\*\*\*

## DIÁRIO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA

Em meio à pandemia iniciamos mais um período do curso, sendo o último para mim. Dia 09/09/2020 tivemos a primeira aula síncrona com as professoras de estágio. A expectativa estava grande, pois o momento atual exigia ressignificações, novos métodos, novas experiências. O distanciamento social necessário me pôs em questionamento de como seria o estágio prático sem ir para a escola. No entanto, a recepção das professoras foi a melhor possível, pois orientaram a turma de como pensaram a disciplina para o período remoto. Ser criativo, que já é característica de professor, é crucial nesse momento mundial pelo qual passamos.

O plano de curso já chamou muito minha atenção, pois antes de irmos para a escola (virtualmente falando) vivenciaríamos alguns aspectos sobre as novas diretrizes trazidas com a BNCC, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua. Para minha surpresa, as professoras já chegaram com a opção da escola para acompanhamento das aulas, o que gerou certa tranquilidade, pois já estava imaginando como seria essa procura pela escola. Conversamos sobre experiências de estágio anterior, o que enriquece, pois aprendemos um com o outro a vida real nas escolas públicas.

Muito embora a programação para acompanharmos a aula em um segundo momento, já tivemos o contato com o professor supervisor, do IFPB, que se mostrou muito solícito para receber a turma de estágio supervisionado.

Tivemos acesso ao plano instrucional do professor. Pude perceber que o supervisor segue uma linha um tanto quanto tradicional de ensino, que foi confirmada quando iniciei o acompanhamento das aulas. O novo normal exige mais do professor, pois prender a atenção do aluno presencialmente falando não é a mesma coisa em um sistema remoto. As aulas que acompanhei percebi pouca interação dos alunos, bem como na plataforma virtual, que poucos

interagem. No entanto, acho normal essa resistência em virtude da novidade que é esse sistema novo.

Em virtude do trabalho, não consegui acompanhar todas as aulas, que ocorrem nas terças e quintas, e às vezes nas sextas-feiras. No entanto, as aulas que acompanhei foram interessantes para perceber o novo desafio a ser enfrentado pelo professor. Infelizmente só tivemos uma aula de língua propriamente dita, pois as demais foram de literatura e redação. Quanto a redação, tive minha primeira experiência de correção.

Agora, aguardo o segundo momento: a intervenção. A elaboração do plano de aula ou sequência didática será outra expectativa para mim, pois nunca tive uma experiência real, já que nunca ministrei aula.

Até aqui, percebi que a prática de linguagem defendida tanto pelos PCN como, agora, pela BNCC, foi marca presente na aula, muito embora o ensino tradicional do professor. Ensina a BNCC que: (...) estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (...).” (BNCC, pag. 71). O supervisor procura sempre dialogar com a turma, tirando dela opiniões para desenvolver o conteúdo, o que é muito proveitoso. No entanto, muito precisa ser melhorado, a meu ver, pelo que observarei daqui para frente para tirar mais conclusões.

**ANEXO B**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO VI

LUNA

**DIÁRIO DE INTINERÂNCIA**

JOÃO PESSOA

2020

## RELATO DE EXPERIÊNCIA – AULAS SÍNCRONAS DA DISCIPLINA

A experiência das aulas síncronas foi uma surpresa muito positiva. Como comentamos com as professoras, nossas expectativas eram muito altas e a ansiedade para saber como funcionaria a disciplina e o estágio propriamente dito estava deixando a todos os alunos – e creio que em certo nível às professoras também – muito incertos de como essa experiência seria e quais frutos daria.

Sem dúvida nenhuma a preparação e a preocupação das professoras orientadoras foram de fundamental importância para o sucesso da disciplina. A cada aula e em cada detalhe foi/é perceptível o esforço para fazer dar certo, além da disponibilidade de suporte durante toda a caminhada.

Na disciplina propriamente dita a experiência se mostrou/ se mostra muito positiva, as aulas sempre trabalham conteúdos e reflexões importantes acerca da prática pedagógica que precisamos desenvolver para que no futuro possamos ofertar aos nossos alunos uma aprendizagem mais plena e completa possível. São reflexões que, além da didática, se preocupam com a qualidade do conteúdo para uma formação não só acadêmica/escolar, mas também crítica, a fim de formar cidadãos críticos econômica, social e politicamente.

Outra preocupação que me tocou muito enquanto futura docente foi a da adaptação dos conteúdos de língua de uma forma que fugisse à tradicional, o que muitas vezes pode ser feita através do texto literário, por exemplo. O conteúdo precisa ser sensível à realidade e ao contexto social do alunado.

Durante a ministração das aulas ainda discutimos as impressões de cada um acerca da observação das aulas do professor supervisor, Silvio Sérgio. Cada um fez seu relato e as professoras prontamente se integraram à discussão, amenizando nossas preocupações e tirando nossas dúvidas sobre a futura aula que precisamos elaborar e ministrar na sala de aula virtual da turma de 3º ano do ensino médio do IFPB (Instituto Federal da Paraíba), cedida pelo professor supervisor.

Outro ponto que vale salientar, foi a importância das professoras terem se preocupado em conseguir um campo de estágio que pudesse receber a todos nós, de forma que conseguíssemos todos manter um canal de comunicação, além de, com isso, fazer com que não precisássemos ter mais essa preocupação, o que, tendo em vista o contexto que estamos vivendo, com certeza seria muito mais difícil e trabalhoso.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA – AULAS SÍNCRONAS DO PROF. SUPERVISOR**

Conforme já relatamos nas aulas síncronas da disciplina de estágio, as aulas do professor Sérgio são muito boas, tanto para os alunos do IFPB que a assistem, como para nós, estagiários. Sérgio é muito receptivo e acolhedor, muito esforçado em nos fazer parte importante da equação de ensino.

É muito importante que ele, como o professor responsável pela turma, nos integre à aula. Ele sempre procura levar em consideração os comentários e as contribuições que damos nas aulas, além de fazer isto também com as contribuições dos alunos nas aulas, contribuições essas que não são muito frequentes. Além disso, sempre está aberto à críticas, se preocupando de que estejamos confortáveis sobre como o processo está sendo realizado, ouvindo dicas e estando, assim como as professoras orientadoras, sempre disponível à ajudar.

É perceptível e de se admirar o esforço que os professores estão fazendo nessa época de pandemia para entregar um conteúdo didático e de qualidade aos alunos, o que o professor Sérgio faz com excelência. Apesar disso, desde a primeira aula que tivemos oportunidade de acompanhar, o professor tem sentido dificuldade de atrair os alunos à assistirem às aulas sincronicamente, além de ficar frustrado pelo não retorno pela maioria deles em relação à entrega das atividades ou de uma justificativa da falta nas aulas e nessa última causa. Essa frustração, e conseqüentemente reclamação, tem sido contínua, presente em praticamente todas as aulas. Acaba que se torna frustrante, inclusive para nós, estagiários, testemunharmos essa situação, ao ver tanto esforço ser correspondido com tamanha indiferença (excluindo, claro, os que não assistem às aulas por motivos justificáveis).

Minha angústia era para com o funcionamento de estágio numa sala virtual, que tipo de atividades poderíamos desenvolver sem o contato direto com a turma. Cheguei a cogitar que a disciplina funcionaria com simulações. Portanto, quando as professoras explicaram que estaríamos vinculados a IFPB, minhas principais preocupações se arrefeceram e pude assistir a aula com mais tranquilidade.

Apesar dessa situação, acompanhar as aulas têm sido uma experiência muito agradável e curiosa, principalmente por ser em formato virtual. A perspectiva é completamente diferente de acompanhar as aulas presenciais. Apesar de nova e de certa comodidade espacial, acompanhar a vida escolar, estar em sala de aula presencial e registrar ações, reações e interações entre alunos e professores é incomparável para uma perspectiva funcional e uma elaboração didática mais plena e plural.

Como foi bom colocar os conceitos vistos na disciplina de avaliação da aprendizagem, pois consegui não demonstrar erros, mas dialogar com o aluno sobre possibilidades. Até o momento foi uma das melhores atividades do estágio.

**ANEXO C**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUÍSTICA  
LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA  
DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO VI  
PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. EVANGELINA FARIA  
PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARIANNE CAVALCANTE

ESTAGIÁRIO: BÁRBARA

**DIÁRIO DE ITINERÂNCIA**

(2020.1)

Escola-Campo: IFPB – Campus Cabedelo

JOÃO PESSOA/PB

2020

**PRIMEIRAS REFLEXÕES (PERÍODO: 09/09/2020 a 14/10/2020)**

O presente diário tem como objetivo registrar as reflexões do estagiário durante o processo vivenciado no âmbito do Estágio Supervisionado em ensino de Língua Portuguesa no nível Médio. Para tanto, seguimos a orientação dada pelas professoras na aula de 14/10/2020 e optamos pela sistematização dos comentários reflexivos a partir de tópicos temáticos. Sendo assim, as reflexões estão divididas em quatro eixos temáticos: 1) Aulas ministradas pelas professoras orientadoras (UFPB); 2) Colóquio de Estágio Supervisionado (UFPB); 3) Observação das aulas ministradas pelo professor supervisor (IFPB); 4) Situação do ensino remoto em contexto pandêmico.

**1) AULAS MINISTRADAS PELAS PROFESSORAS ORIENTADORAS (UFPB):**

Em linhas gerais, as professoras propuseram uma espécie de reencontro com as concepções teóricas que concebem a linguagem como atividade de interação social entre os sujeitos. Por meio de aulas dialogadas, revisitamos as noções com as quais nós, enquanto futuros professores de Língua Portuguesa, lidaremos cotidianamente: língua, leitura, texto, oralidade, análise linguística. Nesse sentido, nossos diálogos foram guiados pelo pensamento de autores que já se debruçam sobre a linguagem enquanto atividade sociointerativa há bastante tempo, a exemplo de Marcuschi (2008; 2007; entre outros) e Antunes (2009; 2017; entre outros).

Frente a esse painel, é possível compreender que as professoras trouxeram essa proposta de “revisão” das concepções interacionistas com o objetivo de fazer com que boa parte dos fundamentos teóricos que compõem a nossa jornada de formação acadêmica seja transposta em ações didáticas na Educação Básica. Em outras palavras, é preciso fazer com que as atividades escolares experimentem uma visão de língua que a enxerga não apenas como um sistema acabado em si próprio (“imanente”, como aponta o Formalismo linguístico), mas como um terreno fértil para pensar práticas de interação social entre os seus utentes.

Diante do movimento supracitado, surgem inquietações conflituosas de natureza pessoal. Se, por um lado, as pesquisas em Linguística Aplicada e os próprios documentos de orientação curricular em âmbito nacional orientam ao professor uma prática docente que seja reflexiva, cuja centralidade seja o texto como forma de atingir a competência comunicativa do estudante em variados gêneros, por outro, o contexto

mercadológico nos impõe a continuar investindo nas aulas de nomenclatura gramatical e periodização literária. Por outras palavras, grande parte das instituições privadas de ensino – primeiro possível campo de atuação de muitos de nós – é adepta de concepções curriculares ultrapassadas, baseadas na fragmentação dos eixos de ensino em Gramática, Redação e Literatura.

Muitas vezes, tendemos a cair no automatismo da fragmentação, especialmente se já estivermos atuando em alguma escola cuja organização siga a lógica comentada há pouco. No entanto, as professoras foram cuidadosas ao trazer à baila questões cruciais que nos possibilitam um “estalo” no sentido de repensar nossas concepções. Tomo como exemplo a colocação feita na aula de 14/10/2020, quando questionei se minha intervenção na turma do IFPB seria somente sobre Literatura, haja vista o conteúdo escolhido no planejamento do supervisor ter sido “Segunda geração do Modernismo”. De cara, a professora Evangelina deu-me um “corte”, o qual considerei bastante salutar, na medida em que pude perceber o quanto, mesmo que de forma não motivada, cultivamos a tendência de enxergar a Língua em um quadradinho e a Literatura em outro quadradinho. Mesmo tendo a clara noção do quanto é preciso combater as segmentações entre os eixos, por um momento eu fui incapaz de perceber que, ao trabalhar com os aspectos de Leitura e Interpretação do texto literário, estarei contemplando Língua e Literatura de forma eficaz.

Em outras palavras, até mesmo por ter a lembrança das minhas aulas enquanto aluno do Ensino Médio, quando eu escolhi o tópico do planejamento do prof. Sérgio, imaginei fazermos uma exposição sobre as características do Modernismo e seu contexto de produção. Falhei, pois, ao pensar – inicialmente – em uma aula de Língua Portuguesa desprovida de materialidade textual. Nesse sentido, coube a mim recordar o pensamento de Oliveira (2010), quando propõe que o professor deve ter a

consciência de que o texto é o eixo em torno do qual suas aulas devem girar, pois a interação social que a língua estabelece toma sempre e invariavelmente a forma de textos, escritos e falados, e não a forma de palavras ou sentenças isoladas. (OLIVEIRA, 2010, p. 38)

São esses questionamentos que se colocam de forma crucial em minhas elucubrações sobre o início da vida docente, cuja pungência repousa no conflito entre a docência ideal e a docência real. Daí deriva a necessidade de uma constante autocrítica das nossas práticas pedagógicas, isto é, cabe a nós estabelecermos uma rotina diária de análise do nosso comportamento como professor de Língua Portuguesa. Embora a escola da qual sejamos funcionários, porventura, explicita que Gramática, Redação e

Literatura são ilhas indissociáveis, a nossa formação acadêmica nos fornece o cabedal necessário para fazermos esses eixos se entrecruzarem, ainda que em pequenos passos dados no cotidiano da sala de aula.

## 2) VIII COLÓQUIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UFPB:

Pensando em formação docente, percebemos o VIII Colóquio de Estágio Supervisionado como uma ímpar ocasião para refletir sobre os rumos do ensino – em nosso caso, o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, dentre os variados participantes, cada um com sua contribuição, tecerei comentários sobre dois momentos que suscitaram maiores meditações de minha parte.

O primeiro momento foi a fala do professor Clécio Bunzen (UFPE), na mesa de abertura intitulada “O Estágio Supervisionado e as transformações identitárias da formação docente”. Durante a sua exposição, houve um momento em que o professor afirmou que boa parte dos nossos cursos de Licenciatura ainda mantém um “éthos de Bacharelado”. Essa assertiva me chamou a atenção, pois pude refletir sobre a minha experiência formativa na UFPB.

Tendo como base o currículo de Letras ao qual eu fui submetido (que vigorou de 2012 a 2019), é fato que fomos expostos a muitas disciplinas, as quais tiveram enfoques diversificados. Podemos perceber que, ao longo dos oito semestres de curso, a grande maioria dessas disciplinas voltou-se às questões teóricas e poucas voltaram-se às questões práticas. Em termos quantitativos, das 42 disciplinas obrigatórias cursadas, apenas 7 foram voltadas à prática docente. Com um detalhe: foram cursadas apenas a partir do 4º semestre. Nesse panorama, enxergo que, a despeito de termos em nossos Departamentos (o DLCV e o DLPL) bons professores que enfatizam a necessidade de uma formação acadêmica voltada à prática docente, nosso currículo parece confirmar a afirmação do professor Clécio. Parece-nos que essa realidade está em caminho de ser modificada com o currículo vigente desde o semestre 2019.1, cujas disciplinas dão indícios de seguir um enfoque mais direcionado à prática desde a primeira metade do curso.

Nas disciplinas teóricas, pude vislumbrar algumas possibilidades de aplicação do conhecimento científico ao ensino na Educação Básica (a exemplo das disciplinas de Fonética, Semântica e Pragmática). Todavia, esse cuidado em contemplar aspectos da transposição didática parte de cada professor individualmente. Valorizo as disciplinas de Estágio, especialmente os Estágios I e II, onde tive contato com as primeiras

simulações de sequências didáticas para o ensino de Língua com base em textos, conforme preconizam os PCNs. Defendo, pois, que essa prática de simular sequências didáticas seja adotada desde o mais tenro momento, de forma progressiva ao longo da formação docente; assim, poderemos pensar em professores mais seguros de sua atuação no tempo e no espaço.

A segunda ocasião que chamou a minha atenção durante o Colóquio foi o relato de experiência da colega Lullyana Silva, com seu projeto de oficina de produção poética desenvolvido em turma de 9º ano no Estágio Supervisionado IV. Por meio de sua experiência, pude visualizar o quanto os adolescentes são afeitos à arte literária: basta que sejam incentivados; basta que encontrem um sentido para ler e produzir poemas.

Esse relato colocou-nos, mais uma vez, diante da questão que perpassa o professor de Língua: o nosso papel de “incentivador” dos alunos. Não podemos pensar em formar alunos leitores se nós não formos leitores, se nós não formos capazes de oferecer ao estudante os prazeres advindos do ato de ler. Pensei com muita admiração na perspicácia da colega ao eleger o gênero poema como norte para o estímulo à produção dos alunos. Embora muitos digam tratar-se de um gênero de linguagem “difícil”, as palavras da colega foram animadoras, uma vez que seus alunos aderiram à proposta de forma bastante significativa, fazendo-se presentes nos dois dias planejados para a oficina de criação poética (ocorridos no contraturno das aulas). Isso nos faz perceber que, se somos professores de Língua, as peculiaridades da linguagem poética podem oferecer um caminho importante no desenvolvimento da competência de Leitura dos nossos estudantes, seja em qualquer nível de ensino (da Educação Infantil ao Ensino Médio).

### 3) AULAS MINISTRADAS PELO PROFESSOR SUPERVISOR (IFPB):

Pensando um pouco na escola-campo do Estágio VI, consideramos importante ressaltar a receptividade demonstrada pelo professor Sérgio Rodrigues à nossa demanda. Sempre pronto a nos oferecer uma oportunidade de partilha dos saberes e procurando nos integrar às ações desenvolvidas na turma do 3º ano, o professor nos disponibilizou, de início, o seu plano de ensino para que pudéssemos visualizar um panorama de todo o planejamento para os meses de setembro a dezembro.

Em primeira análise, podemos destacar que o professor é extremamente douto em Literatura, haja vista a maioria das aulas observadas até o momento terem sido de conteúdos literários (apenas duas aulas, até então, foram voltadas à produção do texto dissertativo-argumentativo, com foco nas competências do ENEM). Nesse sentido, o

professor tem feito um passeio pelas características inerentes aos estilos de época do século XX: o Pré-Modernismo, a Semana de Arte Moderna de 1922 e o Modernismo.

Notadamente caracterizadas pela metodologia da aula expositiva, observamos um grande valor de conteúdo em suas aulas, haja vista a eloquência de sua exposição e a ímpar capacidade de transposição didática demonstrada pelo mestre. Um ponto que nos chama a atenção é que, conforme já refletimos anteriormente, os eixos de abordagem estão “cada qual no seu devido lugar”, isto é, a aula de Literatura é aula de Literatura, ao passo que a aula de Língua é aula de Língua. Vale frisar, no entanto, que as aulas de Língua não se voltam apenas à metalinguagem: os estudantes são estimulados a perceber o funcionamento das regras gramaticais em sua aplicação ao eixo da leitura/produção do texto.

No tocante ao trabalho com os gêneros na produção textual, parece-nos que o foco eleito pelo professor é o da Redação do Enem, haja vista tratar-se de uma turma de estudantes cuja grande parte prestará o exame. No entanto, vale refletir que outra parte desses alunos também não pretende ingressar no ensino superior. Nesse caso, penso que seria interessante pensar em propostas de trabalho com gêneros outros, que pudessem também agregar benefícios ao desenvolvimento da competência comunicativa desses alunos que almejam outros rumos de vida profissional. Quanto a esse pensamento, vale aludir ao raciocínio desenvolvido por Bunzen (2006):

É decisão política escolher se teremos como objetivo principal e final a formação de alunos no EM que produzem na escola (e nos cursinhos) apenas as propostas de redações do vestibular das principais universidades de cada estado ou investiremos em um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a prática social de produção de textos em outras esferas de comunicação. Para algumas turmas, talvez, seja muito mais importante discutir a produção de um *curriculum vitae* ou de uma *carta de solicitação de emprego* do que produzir textos puramente escolares. (BUNZEN, 2006, p. 151)

Longe de fazermos qualquer tipo de juízo acerca da prática do professor Sérgio, enquadrando-as como “A” ou “B”, as observações das aulas nos induziram à reflexão supracitada. Isso não significa dizer que, certamente, consigamos ministrar uma intervenção perfeita, cujos eixos de abordagem da Língua(gem) estejam simetricamente articulados e sem nenhuma configuração fragmentada. Conforme já mencionamos há alguns parágrafos, o processo de “constante repensamento” das nossas ações deve ser o condutor da prática docente. Obviamente, temos a intenção de fazermos o melhor possível, certos de que poderemos errar, quando, na verdade, pretendíamos acertar.

#### 4) SITUAÇÃO DAS AULAS REMOTAS EM CONTEXTO PANDÊMICO:

Frente ao exposto, destinamos a presente seção para refletirmos acerca das características das aulas remotas, dada a conjuntura imposta pela nefasta pandemia de Covid-19 que assola o mundo inteiro desde março do corrente ano. Nesse contexto, o primeiro aspecto maculado é o da relação interativa entre professor-aluno, no espaço físico da sala de aula. De repente, tudo isso foi transposto para o universo virtual, para a tela de um aparelho eletrônico (seja o celular ou o computador).

Diante disso, percebemos o quanto é difícil ministrar uma aula por via remota. As dificuldades de naturezas diversas (problemas na conexão de internet, ausência de interesse pelo novo modelo de aula, entre outras) tornaram a interação professor-aluno um grande desafio a ser repensado diariamente. Tomo como exemplo as nossas aulas na disciplina e as aulas do professor supervisor com os alunos do 3º ano.

De 36 alunos matriculados na turma do IFPB, apenas pouco mais da metade tem frequência assídua em todas as aulas síncronas. Quando estão presentes, apenas o professor Sérgio está com a câmera ligada; nenhum aluno liga a câmera. Apenas dois ou três alunos interagem via áudio. No caso da nossa turma, somos 13 alunos matriculados; apenas as professoras e a colega Leyla costumam ficar com a câmera aberta; alguns de nós temos o costume de participar pelo microfone. No meu caso, em especial, eu até tenho vontade de ligar a câmera, mas incorro na dificuldade com a conexão de internet: quando ligo a “bendita”, ocorre queda na velocidade da conexão e eu termino saindo da videoconferência.

Nesse sentido, temos como mote reflexivo as peculiaridades dessa modalidade de ensino a que fomos submetidos abruptamente, sem nenhuma chance de adaptar-nos de forma consolidada e eficaz. Com os alunos de câmera desligada e sem interagir via áudio, o professor tem a sensação de estar “falando sozinho ou para ninguém”. Nessa hora, imagino, deve bater um certo sentimento de desânimo, pois o professor sequer pode olhar nos olhos de seus alunos e interpretar se o comportamento corporal demonstra compreensão ou dúvida acerca do que está sendo exposto durante a aula.

Sou honesta em dizer que tenho um pouco de receio quando penso na intervenção que ministraremos. Se com o professor Sérgio, de quem alguns já foram alunos desde o 1º ano, eles interagem de forma parca e escassa, imagine conosco, a quem eles não conhecem, nunca viram antes? Tenho a certeza de que o melhor é pensar em metodologias menos ativas – a exemplo da aula expositiva – do que insistir incomodamente que os alunos participem, quando há alguns que, assim como eu nas

aulas de Estágio, têm dificuldades para interagir via imagética, dada a configuração de N problemas que não nos cabe pontuar.

Em síntese, tenho a esperança de que o estágio seja benéfico e agregue contribuições à nossa formação. Apesar de todas as dificuldades no âmbito do ensino remoto, prefiro encará-lo como uma experiência adquirida para posteriores contextos em que a aula presencial seja substituída pelos encontros virtuais. Faço votos de que a intervenção a ser ministrada por mim em conjunto com minha colega possa, também, oferecer algum conhecimento à formação dos alunos.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. (Org.) **Fala e escrita**. 1ª ed., 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

## ANEXO D



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUÍSTICA**  
**LETRAS PORTUGUÊS 2020.1**  
**ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS VI E VII**

**Docentes:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Evangelina Maria Brito de Faria (Estágio VI)  
 Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (Estágio VI)

**Discente:** LUIZA **Matrícula:** \*\*\*

**Escola:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB

**Endereço:** Campus Cabedelo – Rua Santa Rita de Cássia, nº 1900 - Jardim Camboinha,  
 Cabedelo - PB, 58103-772

**Telefone:** (83) 3248-5400

**Supervisor (a):** Sílvio Sérgio Oliveira Rodrigues

**Livro didático utilizado:**

**DIÁRIO DE ITINERÂNCIA – AULAS SÍNCRONAS UFPB**

A primeira observação a ser feita sobre a experiência dos estágios neste momento que atravessamos devido a pandemia do COVID-19 é quanto toda a novidade, tudo que estamos tendo que nos adequar para levarmos a frente nossa graduação. Quando finalizamos o finalizamos o período anterior, mesmo no início, e talvez no pior momento da crise de saúde pública mundial, não tínhamos a noção de quanto tempo o isolamento social se prolongaria. Vivemos dias de muitas incertezas, angústias, medo, dor e luto. Não é simples retomar a vida acadêmica neste panorama. Se o estágio em si já é um momento de insegurança, estagiar nas condições nestas condições beira o desespero. A começar pela mudança dos procedimentos pois num período “normal” não teríamos que solicitar a vaga no estágio, apenas nos matricularíamos. Então o momento de matrícula foi muito tenso para mim, pois não havia entendido qual o procedimento e não me matriculei na data reservada para solicitação de disciplina especial. Enfim matriculada, o ritmo de aulas

síncronas na UFPB e no campo de estágio também foi diferente do que havíamos vivenciado nos estágios anteriores. A sensação é de não conseguir acompanhar com qualidade tudo que está acontecendo ao nosso redor. O fato de estarmos em casa nos deu uma falsa ideia de que tudo seria mais fácil e que teríamos mais tempo para fazer nossas obrigações profissionais e acadêmicas, mas não é assim que os dias vem sendo vivenciados. A sensação é que trabalhamos muito mais, estudamos muito mais e as horas do dia são poucas para tantos compromissos.

Depois dessa reflexão acerca do contexto em que estamos imersos para vivenciar os estágios, parto para o relato das aulas virtuais na UFPB. Os encontros com as Professoras Mariane e Evangelina foram sempre inspiradores e instigantes. Todas as discussões e reflexões suscitadas nas aulas tiveram repercussão muito positiva para aplacar nossas indecisões e inseguranças. Os textos de Luiz Antônio Marcuschi e Irandé Antunes que trabalhamos nas aulas alicerçaram alguns nortes que precisam estar a todo momento muito explícitos nas nossas práticas: a importância da noção de língua, a ampliação do conceito de compreensão e a relevância da cidadania como objetivo na nossa ação como docentes. Mesmo tendo certeza que a virtualidade nos furtou de uma presença necessária em alguns momentos, principalmente neste lugar de estagiária, o empenho das professoras em se fazerem presentes nos lembrou a todo instante que a docência se faz fazendo e que nenhum obstáculo pode ser encarado como empecilho para exercermos nossa obrigação e nosso direito de sermos professores-aprendizes.

Outro ponto alto destes momentos de troca na UFPB foi o VIII Colóquio de Estágio Supervisionado. A todo momento, nos 3 dias de palestras e apresentações, eu me perguntei por que eu não havia participado e nem sequer sabido dos Colóquios anteriores. Este momento de tantas informações ricas, diversas e edificantes deveria ser parte do currículo desde o primeiro período da graduação, pois nos faz ver a importância e a relevância deste momento do estágio para nossa formação, assim como nos aponta caminhos possíveis e desejáveis para nossa prática docente.

### **DIÁRIO DE ITINERÂNCIA – CAMPO DE ESTÁGIO / AULAS SÍNCRONAS IFPB**

O relato sobre a vivência no campo de estágio tem que começar sobre o vigor do Professor Sérgio, que nos entusiasma a todos com sua vontade de ensinar e de fazer aprender. O plano instrucional, as aulas em si, os slides, o material complementar do Professor Sérgio nos faz perceber como ele se prepara para estar ali e como ele tem objetivos muito claros

quanto à aprendizagem dos conteúdos. O ambiente virtual (AVA) do IFPB me pareceu bem completo tanto para os docentes como para os alunos, possibilitando ao professor muitos aparatos para levar adiante todo um planejamento virtual e aos alunos acompanhar de forma organizada e transparente tanto as aulas como atividades e avaliações.

Nas primeiras observações das aulas poucos alunos apareceram para as aulas síncronas e percebemos como isso estava incomodando o professor Sérgio, que nas aulas seguintes cobrou da turma mais assiduidade e compromisso com as aulas e atividades. Ficou claro para mim que não era apenas eu que ainda não havia conseguido entrar no ritmo desta presença distante. Como a turma que estamos acompanhando é de 3º ano do ensino médio, fica evidente também o foco nas demandas para o ENEM, pois a todo instante Professor Sérgio chama atenção para tópicos ou pontos importantes para quem vai se submeter ao exame.

Eu gosto sempre de fazer perguntas ao professor e, nesse dia, perguntei se ele achava que as disciplinas de língua e Literatura se adaptaram bem ao modo online. Ele me falou que sim, e que aproveita esse espaço para trazer opções que antes era mais complicado de se fazer em sala, ele mencionou aqui vídeos e imagens no google, tanto de telas, quanto de trechos de adaptações literárias

Os acompanhamentos das aulas tem sido muito interessantes, principalmente para tentar apreender esse novo jeito de interagir com os alunos. Passamos toda a graduação imaginando e nos preparando para ministrar aulas presenciais, em nenhum momento imaginaríamos que teríamos que remodelar tudo que aprendemos sobre a didática da sala de aula para ambientes virtuais. Se me perguntarem se eu estou ou estaria pronta para dar uma aula presencial, provavelmente eu responderia não, mas o faria sem muito sobressalto. No entanto, hoje, se me perguntarem se estou pronta para dar uma aula síncrona, eu respondo não, mas o farei muito sobressaltada, tanto pela configuração da aula em si, como por toda a condição que nos levou a isso.

**ANEXO E**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO VI  
ALUNA: LETICIA  
MATRÍCULA: 2016027902**

**DIÁRIO DE ITINERÂNCIA**

- Estágios anteriores/ projeto Pibid

Os últimos estágios foram relativamente tranquilos. Tive sorte com os professores-supervisores e com a escola que atuei. Sempre me deram uma grande abertura para o que quer que fosse proposto e os relacionamentos eram ótimos, tanto com o supervisor quanto com os alunos. Apesar de estarmos em circunstâncias bem diferentes, as expectativas sempre são as melhores, mas compreendo e adianto que não será fácil. Ainda assim espero que tudo ocorra de forma similar ao que foi no Ensino Fundamental.

Já fui bolsista no projeto Pibid, e por coincidência a supervisão era com o professor Sérgio Rodrigues, e essa experiência em sala também foi ótima e extremamente enriquecedora.

- Leitura e discussão dos textos em aula virtual

Foram solicitadas algumas leituras complementares para serem discutidas em aula, alguns autores foram Luiz Antônio Marcuschi e Irandé Antunes. Autores que já foram muito trabalhados durante a graduação e que é de uma extrema importância retomar tais autores e textos com novos olhares e novas experiências.

Luiz Antônio Marcuschi trabalha na perspectiva sociointeracionista, e os capítulos solicitados para leitura foram relacionados à noção de língua, texto, textualidade e processos de textualização e sobre compreensão. Marcuschi costuma discorrer acerca das definições dos assuntos abordados e sua importância. Faz-se

extremamente necessário definir ou traçar uma concepção de língua para pautar o ensino. É a partir dessa concepção que se traduz e se norteia a atividade de ensino-aprendizagem.

Ler não é apenas decodificar os signos linguísticos, ler é compreender. E compreender está relacionada a atividade colaborativa entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte. E é sempre importante frisar que é impossível compreender um texto por ele mesmo. É sempre necessário um conhecimento externo ao texto para o processo de compreensão.

A língua é variada e variável, há várias formas de se perceber a língua, mas é sempre de suma importância situar. O texto nunca é o texto por si só.

O diálogo é continuado com a leitura do texto de Irandé Antunes que discorre sobre como a língua está diretamente ligada com o seu usuário, com seu uso e com a sociedade. É intrínseca a relação entre língua e sociedade, a língua tem como função a interação e deveria estar conectada diretamente com a formação do cidadão. Não há um ensino de língua produtivo sem levar em consideração o povo, a cultura e a identidade. O ensino da língua deve ser voltado para o uso, para a reflexão, para a interação e a pluralidade.

Há uma necessidade documentada de uma escola mais formadora e eficiente. Nos documentos oficiais há o foco no uso e na reflexão e não há nenhum foco em classificações gramaticais. Os professores têm inúmeras referências para não seguir um caminho extremamente tradicionalista. Os equívocos parecem ser voltados para o planejamento e a forma de ver a língua portuguesa. Ainda existe uma concepção forte de erro nos estudos da língua, assuntos como adequação parece cada vez mais distante da realidade escolar e alunos que pensam que não sabem Português estão cada vez mais presentes nas escolas. Falar torna-se algo difícil e vergonhoso para os alunos, escrever torna-se algo mecânico, a leitura torna-se decodificação, e a gramática aparenta, para os alunos, outra língua.

A escola e as aulas de língua portuguesa oferecem um ótimo ambiente para práticas educadoras e reflexões acerca do papel do indivíduo na sociedade, a palavra tem um forte poder e se faz cada dia mais necessário mostrar/ensinar/causar reflexões acerca desse poder.

- Acompanhamento das aulas de português no IFPB

Logo nas primeiras aulas nos foi apresentada as dificuldades da aula remota e no meio de uma pandemia: conexão ruim da internet, alunos que pouco participam, comunicação precária, aula sendo interrompida, etc. Mas como essa foi a última opção que nos sobrou, é bem vinda e aceitável. E, apesar dos pesares, funciona.

De cara ficou mais do que claro o quão privilegiados aqueles alunos são por estudar numa escola como a IFPB e ter aulas com um professor como o Sérgio, ele é extremamente capacitado e tem uma comunicação fácil com os alunos. Ele utiliza tudo que está no seu alcance para ajudar os alunos e parece ser aberto e compreensível, pela falta do quadro até utiliza o bate-papo do meet para anotar palavras chaves ou coisas importantes para os alunos.

Apesar da pouca participação dos alunos ou participação constante apenas de uma aluna, as aulas parecem produtivas, o professor sempre incita a participação e sempre usa e leva em consideração toda a participação que consegue dos alunos. Deixando claro que aquele é um momento importante para a construção da aprendizagem.

- Elaboração da aula

Planejar uma aula em dupla já é algo complicado de se fazer, ainda mais complicado quando o planejamento é feito virtualmente, mas, nos momentos que estamos vivendo, é a única forma viável e aceitável. Coordenar as coisas, organizar, planejar, tudo fica mais complicado. São muitas incertezas, o que torna natural gerar inseguranças.

Eu nunca ministrei uma aula online e com as observações já se fez claro que é difícil, há pouca participação dos alunos, a internet pode parar de funcionar, os barulhos atrapalham. De qualquer forma, tudo é conhecimento, adaptação e crescimento.

Decidimos começar com o poema “Perde e ganha” de Ferreira Gullar, para a partir dele e de elementos encontrados no poema, explicar o assunto da aula que é “Orações subordinadas adjetivas” e o “Emprego do pronome relativo”. Começaremos situando os alunos acerca de quem foi Ferreira Gullar, sobre o que ele escrevia e sobre o próprio poema que seria apresentado. Logo após a leitura, faríamos iríamos discutir o poema junto com os alunos, buscando tanto as interpretações deles quanto as nossas, deixando claro que interpretações podem ser várias, mas não podendo subverter o texto.

Seguindo para a explicação do assunto, procuramos utilizar exemplos do poema (quando possível), e exemplos mais cotidianos, dando a devida ênfase ao uso e na importância da vírgula para a construção do sentido.

- Aplicação da aula

Depois de toda a preparação, organização e preocupações quando chega a hora da aula temos duas opções: Ou vai ou vai. Professor, além de tudo, precisa ser um ótimo improvisador, sabemos de todos os problemas que podem surgir durante uma aula presencial e temos que imaginar todos os problemas que podem surgir durante uma aula online. Antes de entrar no meet, já se imagina a internet falhando, computador quebrando, obras de vizinhos atrapalhando, cachorros latindo. Os dois últimos de fato aconteceram, mas nada que colocar em mudo não resolva.

A aula foi uma ótima surpresa. Os alunos participaram bastante, o que não era esperado, e o resultado foi bom. Claro que para fazer um trabalho melhor precisaríamos de mais tempo, mas aquela não era uma opção viável. Conseguimos passar o conteúdo inteiro da forma planejada, mas de uma forma mais corrida para não passarmos do tempo. Ao fim da aula recebemos elogio tanto dos alunos quanto do professor, acredito que o elogio dos alunos foi sincero, afinal de contas não estávamos atribuindo nota para ninguém.

A autocrítica que faço é quanto a preparação pessoal, acredito que deveria ter estudado mais sobre o assunto para ficar o mais afiada possível quando alguma pergunta fosse feita.

# DIÁRIO DE ITINERÂNCIA

ALICE

# SOBRE O PROCESSO

◦ 15/09 (terça)

Recebi a resposta efetiva com relação à solicitação da disciplina específica. Eu fiquei muito receosa com relação ao estágio remoto, mas não posso mais atrasar o curso então decidi embarcar. As professoras Evangelina e Marianne, as que comuniquei-me a princípio, foram receptivas e abertas ao diálogo, praticando conosco a teoria que estavam nos passando.

17/09 (quinta)

Eu aterrissei em pleno voo noturno, sem entender nada, achei, inclusive, que nós teríamos que fazer o estágio com o Professor Sérgio, obrigatoriamente. A ideia é muito boa, pois facilita todo o processo, todavia, temos tempo curto e eu tenho condições de fazer na mesma escola que fiz os estágios IV e V. Aliviei o professor Sérgio e também consegui estabelecer uma experiência favorável a mim mesma. As professoras Daniela, que já havia sido minha professora no estágio V, e Fabiana, foram também muito afetuosas e abertas à minha iniciativa.

Acredito que a experiência no estágio é muito abraçada e facilitada pelo corpo docente que a compõe. As dúvidas que eu tive foram mínimas, e ainda assim, as que vim a ter foram rapidamente respondidas.

# Sobre as aulas com o professor Francisco

- Já na quinta-feira (17/09) comuniquei-me com o professor Francisco, eu já o conhecia da minha experiência anterior na escola Padre Hildon Bandeira, nos estágios IV e V. Nessa ocasião eu fui estagiária da professora Cristina. Francisco foi abrasivo, afetuoso e parceiro, também tornou toda minha ansiedade mais amena.
- Ele é um profissional competente e, acima de tudo, muito empático. Os alunos são muito carinhosos e respeitosos para com ele. Ele tem muito carinho pelo que faz e deixa isso muito destacado diretamente, pois fala sobre isso, mas também pelas ações. Está sempre perguntando como estão os alunos, conversando com eles e trazendo itens que os próprios alunos recomendam.

# Primeira aula (28/09)

- No meu primeiro dia, era uma segunda-feira, logo após meu aniversário e o professor Francisco fez questão não só de me introduzir como também de desejar felicitações, seguido das felicitações dos alunos também, alguns eu já conhecia.
- Eu estava muito nervosa nessa ocasião. Eu não sabia como iria ser, o que deveria fazer/não fazer, mas o professor estava a todo instante atento a mim, e perguntando se eu gostaria de contribuir.
- Os alunos ao final da aula, queriam que eu seguisse com eles para a aula de química. Eles são muito simpáticos e interativos. Infelizmente, eles não ligam a câmera e 90% da comunicação é feita pelo chat, mas ainda assim eles demonstram muita participação e conseguem se identificar e afetarem-se pelo que se discute.
- Eu sou feita para o amor da cabeça aos pés, acredito na educação como prática de revolução, pois toda forma de amar é, também, revolucionária.

# Primeira aula (28/09)

- Nessa aula, para os alunos do segundo ano médio, que aconteceu das 11:10 às 12:10, o professor estava conversando com os alunos sobre vozes da narrativa. Foi muito interessante os diversos tipos de discurso que ele abordou, trazendo não só contos e romances, como também vídeos, que demonstraram diversas formas de narrar.
- Os alunos contribuíram bem para a aula, trazendo referências próprias. Um dos meninos questionou que o narrador de "O diário de um banana" era em primeira pessoa, porque ele escrevia sobre ele mesmo, usando "eu", "meu" e também era o um diário, então supunha-se que ele (a personagem) estava escrevendo.
- Esqueci de mencionar que antes desse momento o professor fez uma coleta rápida para saber o que os alunos liam, e se liam.

***Eu sou a todo tempo perpretado por aquilo que estou lendo no momento, no momento eu leio diversas coisas, mas o que mais me toca ultimamente é a minha leitura, inesgotável, de "O livro do desassossego". Sinto-me vazio de mim e cheio de vida, cultivando uma desesperança do mundo, mas ao mesmo tempo, aprendendo a lidar melhor com o meu próprio fantasma. Essa aula, em específico, me lembrou os heterônimos de Fernando Pessoa, e o professor não só sabia que eu estava lendo, como também me deu espaço para comentar um pouco sobre essa técnica narrativa. Também explicando a diferença entre autor e narrador. Em todo desassossego que é a vida, a educação é uma esperança, se estou vazio de mim, todo esse afeto me enche novamente.***

# Segunda aula (29/09)

- Nessa aula o professor estava lecionando assunto para os alunos do terceiro ano, falando sobre a redação do ENEM. Ele explicou os tipos de introdução e, para isso, ele trouxe diversos suportes com iniciando textos. O seu intuito era que os alunos entendem-se que as introduções tinham diferentes formas de se apresentar, a depender do intuito do texto.
- Ele analisou algumas introduções de redações com os alunos, indicando o que era adequado e o que não era. Também resolveu algumas questões com eles. Os alunos participaram bem, mas aula tornou-se um pouco mais expositiva que dialogada.
- Os alunos do terceiro também não são tão assíduos, só haviam três alunos na aula, e um deles entrou vinte minutos depois do tempo indicado. Vale salientar que a aula ocorrer entre 8 e 9 da manhã.

***Hoje estou levemente melancólica. Estava lendo Cecília Meireles, esperando a aula começar. Li três poemas de Mar Absoluto, imergindo num marasmo. Dialoguei menos que gostaria, mas também senti que o professor estava um pouco apressado, pois estava expondo o conteúdo que iria exercitar e enviar como atividade de casa. Eu estava morta, não que seja algo ruim, afinal, é preciso morrer para retornar. Lembro que um dos meninos disse que eu tinha olhos de oceano, apesar de meu olho ser marrom, acho que até para falar de mim, deixei escapar poesia. Eu mencionei que antes da aula começar eu lia Cecília, e eles disseram que nunca ouviram falar, quando falei que era poeta, se interessaram menos ainda, esses não gostam de ler, tanto.***

# Os meandros do texto (01/09)

- Retornando com a mesma turma da segunda, nessa aula, também ocorrida das 11:10 às 12:10, na quinta-feira, o professor agora dava aula de português, falando sobre as funções dos gêneros textuais. Nessa aula eles estavam corrigindo alguns exercícios, e algo que eu achei muito interessante é que primeiro eles resolviam as questões, com os textos, identificavam a função e apenas depois o professor colocava a nomenclatura. Por exemplo, em um exercício havia uma receita, eles conversaram sobre a função, e depois o professor explicou que aquilo se tratava do gênero injuntivo. Essa abordagem contextualizada aproxima-se bastante do que discutimos nas aulas de estágio de língua, além também do que aponta a própria BNCC, acerca do ensino de língua. Posteriormente perguntei ao professor se ele seguia a BNCC, ou consultava-a, e ele disse que gostaria muito de conseguir aplica-la integralmente, mas que encontra obstáculos, com o próprio material didático que ainda é hermético, e dificulta um pouco esses processos, mas que ele tenta sempre adaptar e trazer essa experiência que o documento propõe.

***Desculpe se essas descrições literárias incomodam, é maior que mim. Nesse dia eu estava lendo o ensaio Os três guinéus, da Virginia Woolf, e não é que as coisas acontecem porque estou lendo, mas a leitura torna meu olhar mais arguto ao tema tratado na obra. Nessa caso, falava sobre como as mulheres poderiam evitar a guerra a partir da educação. Percebi que das sete pessoas presentes na sala, quatro eram meninas, e elas participavam bastante, mais que os meninos. Fiquei observando as filhas da nação tomando seu espaço de fala, e discutindo, algo que me deixa muito feliz.***

# Os meandros da ficção (05/10)

- Nessa aula o professor estava discutindo sobre o tempo e o espaço na ficção, retomando também o assunto sobre narradores, estabelecendo um diálogo. É interessante como ele consegue aplicar as funções do texto e de suas características em algo palpável aos alunos, trazendo o conteúdo às suas próprias vidas e também inserindo a importância não só da identificação desses aspectos mas como isso os transforma em leitores/escritores melhores.
- Esses alunos conseguem inserirem-se na aprendizagem, já que o professor faz questão de exercitar o criticismo deles. Consigo ver as competências da BNCC representadas aqui, como por exemplo a do pensamento crítico e criativo.
- Os alunos queriam saber o que eu estava lendo, e foi algo divertido, pois na minha apresentação eu disse ser uma viciada em Literatura. De fato, por vezes acordo e durmo com o livro nas mãos. Eu respondi que estava lendo O quarto de Jacob, de Virginia Woolf, e um dos meninos me perguntou sobre o tempo e o espaço da narrativa. Foi bem interessante, pois o professor me concedeu um tempo e eu mostrei alguns trechos a eles, focando a forma como o verbo está escrito, como isso atesta o tempo e de que forma a narrativa é influenciada por esses componentes. Foi uma conversa que durou cinco minutos, mas foi muito bom. Eles ficaram curiosos para ler, eu nada disse, apenas deixei-os seguir com a experiência, se alguns forem ler creio que se assustarão.

# Os meandros da ficção (05/10)

- A aula finalizou com a indicação da tarefa de casa, com entrega programada para a quarta –feira da semana seguinte. Alguns alunos ainda ficaram para conversar comigo e com o professor. Nessa aula, de dez alunos, dois participaram avidamente, três estavam atentos pelo chat e cinco não falaram nada. Em minha opinião foi bastante produtivo.
- O Professor disse, que a escola, por ser integral, era a casa dos alunos, e que o número diminuto de alunos que apareciam não eram, muitas vezes, os que não tinham internet, mas os queos pais não querem ver estudando pois “papel não dá dinheiro”. Ele ratifica isso pelos e-mails que recebe com mensagens de carinho, saudades, seguindo de “eu faço de noite as tarefas, no celular, para enviar, meus pais não gostam da aula online”.

# Os meandros da ficção (05/10)

***Eu estava imerso em O quarto de Jacob, esfacelada e fragmentada como a narrativa, e estava ponderando, logo mais cedo, sobre a sociedade binária apontada no romance. Derrida, um crítico literário que eu muito admiro, fala sobre desconstruir a sociedade binária, a partir da escrita e interpretação do texto literário. Isso é importante, a sociedade binária põe a definição de uma classe como oposta a outra: o rico existe por causa do pobre, a mulher é inferior para sustentar a grandeza do homem, o negro é escanteado para a hegemonia branca continuar a ser instaurada. O opressor só existe por que oprime seu oposto. Quando a BNCC propõe em fruir os alunos, torna- los sujeitos, noto também uma forma de preveni-los e atentá-los a criticar esse sistema, facista por natureza. Fomentar o criticismo, se importar com os alunos, é promover a reestruturação da sociedade. Mesmo que comece com o pouco, mas só uma aluna fazendo tarefa escondida, tarde da noite, com prazer, já me enche o coração. Desculpe Jacob, mas essa sociedade há de morrer.***

# 15/10 – pós-modernismo

- Na aula o professor expôs vídeos sobre Jorge Amado, mostrando algumas cenas de adaptações de sua obra. Mostrou também a Bahia, cenário dos romances do autor e conversou com os alunos sobre sua estética. Os alunos se mostraram interessados em assistir aos filmes, apenas uma, dos cinco presentes, disse que gostaria de ler Gabriela, cravo e canela.
- Nas aulas seguintes o professor vai apresentar outros autores pós-modernos, e pediu para que os alunos pesquisassem alguns e observassem se conhecem algum nome.

***Hoje eu li A abadia Northanger, de Jane Austen, antes de assistir à aula. Cheguei muito feliz, Jane Austen me diverte, rio e alimento a alma. Catherine é uma personagem livre, não se adapta aos moldes, questiona e lê muito. Que nossa pedagogia seja a de formar sujeitos assim: transgressores.***

## ANEXO G



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE  
LICENCIATURA EM LETRAS  
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Aluna: Carol

Matrícula: 2016030120

Diário sobre as observações das aulas de estágio.

Observações sobre as aulas ministradas pelas professoras Marianne e Evangelina

As aulas das professoras acontecem nas quartas feiras durante o período da manhã, e são ministradas durante 2h . Como eu nunca tinha feito estágio antes, por ter dispensado as primeiras disciplinas de estágio por conta de um projeto de extensão, não fazia ideia do que esperar, pois as aulas estão sendo ministradas online e eu não sabia se teríamos estágio em sala de aula de maneira remota.

Nas primeiras aulas da disciplina, as professoras nos explicaram como se daria a ministração das aulas, nossas notas e que teríamos a opção de observar as aulas ministradas por Sérgio, professor do ensino médio do IFPB. Elas deixaram bem claro que temos a opção de procurar outro profissional, mas que procuraram Sérgio por saberem da dificuldade que seria encontrar uma escola para realizar o estágio, visto o momento em que estamos vivendo.

As aulas das professoras me fizeram compreender e refletir sobre o uso do texto em sala de aula, e a forma de ensino de análise linguística através do uso do texto. Ao lembrar de como estudei esse assunto no ensino médio, me deparo com lembrança de um ensino muito automático, voltado apenas para denominação de termos a seu uso sistemático. Por exemplo, estudávamos as classes de palavras em frases aleatórias e não significativas; ou

identificávamos termos da análise linguística, com o verbo, predicado, sujeito, etc, em frases como “*João (Sujeito simples) comeu (VTD) o bolo (Objeto direto)*”. Ao me deparar com aulas de língua portuguesa, no youtube por exemplo, e até no livro didático, é possível observar essa forma de ensino, que não é significativa para o aluno, e observamos também como é separado o ensino de análise linguística e o de literatura, sendo que os dois deveriam ser ensinados de maneira adjacente, já que temos o texto como elemento principal em documentos oficiais, como a BNCC.

Aulas ministradas pelo professor Sérgio.

As aulas ministradas pelo professor Sérgio acontecem nas terças e quintas, no período da vespertino e matutino, respectivamente Sérgio é o professor que eu gostaria de ter convivido durante meu ensino fundamental/médio, pois ele é extremamente solícito com seus alunos, mesmo durante esse período de aulas online, em que ele se adaptou a uma nova realidade, extremamente diferente das aulas presenciais.

As aulas não tem muita participação dos alunos, como já era esperado por conta do período em que estamos vivendo, porém, tem alunos que debatem os assuntos e participam constantemente na aula. Alunas que se envolvem com conselhos de classe e com a comunidade escolar, sendo sempre presente sua participação nas aulas de Sérgio, o que torna-se bem legal de observar essa troca de aprendizagem entre professor e aluno. Eles constroem a aula juntos, sala e professor, isso é algo muito bonito de presenciar.

A despeito de todas as dificuldades no âmbito do ensino remoto, prefiro encará-lo como uma experiência adquirida para posteriores contextos em que a aula presencial seja substituída pelos encontros virtuais.

Observei as aulas ministradas sobre redação do ENEM e modernismo Durante as aulas de redação, o professor apresentou um material super completo e tirou todas as dúvidas dos alunos. Nessa aula sobre redação, também tivemos a oportunidade de dar dicas dos alunos, através do chat do google ou ligando microfone e falando. Os adolescentes reagiram muito bem as dicas, dizendo que iriam anotá-las.

Durante as duas últimas semanas começamos a corrigir as redações dos alunos, porém não comecei a corrigir ainda, pois João se voluntariou para corrigir as primeiras redação enviadas.

**ANEXO H**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**  
**Disciplina: Estágio supervisionado VI**  
**Atividade avaliativa**

**Leo**

**Estágio na IFPB**

No nosso primeiro dia de aula, o professor Sergio Rodrigues introduziu aos alunos as nossas funções como estagiários. De imediato, senti a diferença entre a interação dos alunos do fundamental II, para com os do terceiro ano, no quesito de participação e interação na aula, em particular a chefe de turma, Mariana. Dado os primeiros avisos, o professor iniciara a discussão acerca do texto dissertativo, deixando em evidência a importância da aula para a prova do Enem. Deste modo, minha primeira experiência em sala, ficaria marcada nos próximos encontros pelo ressurgimento desta necessidade vital, Enem passara a ser a palavra de ordem.

Todavia, esse aspecto não diminui os méritos do professor Sergio, percebi sua preocupação, seu interesse e comprometimento, desde o fim de nosso primeiro encontro. Sua sala de aula, é marcada pela sua didática elucidativa e direta. Em particular, a aula do dia 01 de outubro, a qual o professor ministrara uma discussão de uma temática específica de redação, *a problematização dos padrões de beleza*. Nesta aula, em que os alunos deveriam construir os argumentos e desenvolvimentos da temática, ficara marcado a interação dos alunos por voz, algo difícil de ocorrer nas aulas, e no chat da sala. Após o desfecho, relacionei a aula com as diretrizes da BNCC, cuja ênfase da intertextualidade e da análise linguística, que excede as estruturas do texto, fora vastamente contemplada nas discussões históricas, sociais e literárias dos alunos. Desta forma, a estrutura do texto argumentativo fora contemplada pelas construções intertextuais, de forma natural e coesa. Assim, as experiências deste dia, comprovaram não apenas os frutos que uma discussão de gênero textual pode gerar, mas o grande incentivo e interesse dos alunos para com o Enem.

Estava afetado, melancólico, como subsistir nesse sistema? Mal sabia que a resposta vinha logo após: educando. A melhor solução à ignorância é o amor. Insistir e

acreditar no aluno, como ele acredita no professor. Não obstante, estou na expectativa de ministrar a aula, sobre a poesia de João Cabral de Melo Neto. Minha esperança é de que algo similar ao que acontecera na aula sobre a redação de Enem, uma interação natural se estenda para além das amarras textuais

Paralelamente, como me identifico mais com a literatura, identifiquei-me com as aulas sobre as vanguardas e os desdobramentos no modernismo nacional. Ministradas pelo professor Sergio na quinta, com exceção de uma semana específica, as aulas de literatura seguem a cronologia habitual dos livros didáticos, na metade do segundo semestre, tem-se as cartografias do modernismo, desenroladas pela Semana de 22. Neste sentido, as aulas sobre o tema, que se iniciaram no dia 29 de setembro, trataram-se das características dos movimentos dadaísta, cubista, expressionista e surrealista. Os alunos participaram, mesmo que em menor efervescência, com dúvidas e informações complementares. Ademais, gostaria de destacar que as pinturas dos movimentos artísticos, criaram uma maior liberdade entre os alunos de debater e complementar a fala do professor, o que me fez lembrar da minha experiência própria na escola.

### **Estágio na UFPB**

Em nosso primeiro encontro, que no meu caso ocorrera uma semana após o início das aulas, ficara-me marcado a expectativa da nova experiência de estágio, já que, até aquele momento, pairava-me dúvidas acerca da logística e do funcionamento da disciplina.

Em nossas aulas, as quais discutimos, principalmente, os postulados de Irandé Antunes. O entendimento de que a língua, como manifestação política, social e histórica, nunca se encontra isolada em sua própria estrutura. Os falantes, em seus diversos contextos sócio-históricos, atuam e transformam (in)diretamente a língua portuguesa, atualizando e revigorando seu conteúdo. Em contrapartida: “Não existe fala nem escrita autônomas, no sentido de que sua adequação possa ser considerada sem se levar em conta as determinações das situações em que são usadas” (ANTUNES, 2009, p.37)<sup>8</sup>.

Entrementes, fora sobretudo na aula do dia 07 de outubro, a qual discutimos não apenas as considerações de Antunes acerca da análise linguística, inserido nos quatro grandes sistemas de conhecimento, mas aplicamos os conceitos na análise de um gênero

---

<sup>8</sup> ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

textual pouco explorado a epistola papal. Após a leitura, discutimos sobre os aspectos (extra)linguísticos, compreensão do texto e do contexto social ao qual este se refere, o interessante é que exploramos não apenas os aspectos gramaticais, mas as particularidades sintáticas do texto, como certos operadores, conjunções e advérbio, por exemplo, estruturam a coesão e coerência da epistola.