

Artigos

Formação de professores no contexto pandêmico: reconfigurações do agir docente por alunos de graduação no estágio supervisionado no ensino remoto emergencial

*Teacher' formation in the pandemic context:
reconfigurations of teaching act by undergraduate students
in supervised traineeship in emergency remote education*

Regina Celi Mendes Pereira¹
Evandro Gonçalves Leite²
Francisco Edson Gonçalves Leite³

RESUMO

Tematizamos neste artigo ações de formação de professores, mais especificamente o estágio supervisionado, no contexto do ensino remoto emergencial decorrente da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Nosso objetivo é compreender como os alunos-estagiários (re)configuram as (suas) práticas docentes no estágio supervisionado na modalidade

1. Departamento de Língua e Linguística, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba – Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-5538-035X>. E-mail: reginacmps@gmail.com
2. *Campus* Pau dos Ferros, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte – Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-4240-7904>. E-mail: evandrogleite@yahoo.com.br
3. Departamento de Letras Estrangeiras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte – Brasil. <http://orcid.org/0000-0003-3187-7254>. E-mail: franciscoedson@uern.br



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

do ensino remoto emergencial, tanto na fase de observação quanto de regência. Para isso, obtivemos cinco relatórios de estágio de alunos de graduação em Letras (Língua Inglesa), analisados mediante abordagem qualitativo-interpretativista. Como fundamentação teórica, situamos, de modo mais abrangente, no campo da Linguística Aplicada e, especificamente, em reflexões sobre trabalho docente e seus elementos constitutivos, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Os resultados apontam entraves na interação entre professores formadores, professores preceptores, estagiários e estudantes da educação básica, tanto devido à carência de recursos tecnológicos, quanto às dificuldades de professores e estagiários de construir meios e disponibilizar artefatos que possam se constituir instrumentos de aprendizagem. Esse cenário, portanto, evidencia a complexidade e as dificuldades do ensino remoto emergencial no processo de formação e de atuação docente de alunos no contexto do estágio supervisionado.

Palavras-chave: *trabalho docente; ensino remoto emergencial; estágio supervisionado; relatório de estágio.*

ABSTRACT

In this paper, we discuss teachers' formation actions, more specifically the Supervised Traineeship, in the context of emergency remote education resulting from the new coronavirus pandemic (SARS-CoV-2). Our purpose is to understand how students-trainees (re)configure their teaching practices in the Supervised Traineeship in the modality of emergency remote teaching, both in the observation and conducting phases. To do so, we obtained five training reports from undergraduate students in English Language, analyzed using a qualitative-interpretative approach. As a theoretical foundation, we place ourselves, more broadly, in the field of Applied Linguistics and, specifically, in reflections on teaching work and its constituent elements, from the perspective of Sociodiscursive Interactionism. The results point to obstacles in the interaction among university teacher educator, teacher tutors, trainees and students of basic education, both due to the lack of technological resources and the difficulties of teachers and trainees to build ways and make available artifacts that can constitute learning instruments. This scenario, therefore, highlights the complexity and difficulties of emergency remote education in the process of formation and teaching performance of students in the context of the Supervised Traineeship.

Keywords: *teaching work; emergency remote learning; supervised traineeship; training report.*

1. Introdução

As reflexões construídas neste artigo partem de uma concepção de linguagem como prática social central na construção do humano em termos pessoais e coletivos. Assim, nossa investigação interessa-se por aspectos da vida humana e das práticas interativas que têm a linguagem como protagonista, o que vai ao encontro dos princípios basilares da Linguística Aplicada, uma área de estudo interdisciplinar – ou transdisciplinar (Moita Lopes, 2006, 2013) –, cujo objetivo primordial é “... criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central ...” (Moita Lopes, 2006, p. 14) e pensar alternativas sociais, na perspectiva da participação e da emancipação.

Para criar inteligibilidades sobre os fenômenos mediados pela linguagem, faz-se necessário estudá-la de modo situado, em seu contexto de uso, na interação entre pessoas. Em outras palavras, significa estudar o texto em seu contexto, num modelo de análise descendente – das práticas aos elementos linguístico-discursivos (Bronckart, 2019). Isso implica, conforme Moita Lopes (2013), preocupar-se com o local, o particular, de modo a não nos apegarmos a verdades absolutas e únicas, tampouco a generalizações, nem concebermos nossa atuação e visão como desinteressada ou neutra. Pelo contrário, estamos imersos em um contexto que requer de nós, ao mesmo tempo, a construção de uma interpretação, de reflexões e, quiçá, de algumas alternativas. Nada mais coerente, portanto, que, situados no escopo das pesquisas em Linguística Aplicada, nossos interesses de investigação sejam direcionados para a dinâmica do processo educativo desenvolvido no ensino remoto, durante a pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2).

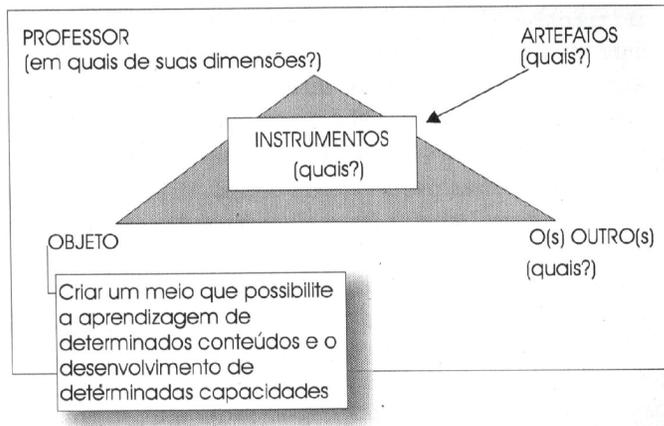
Nesse sentido, elencamos como corpus de investigação relatórios de estágio supervisionado de alunos em formação em um curso de Letras (Língua Inglesa), por meio dos quais objetivamos compreender como os estagiários (re)configuram as (suas) práticas docentes no estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial, tanto na fase de observação quanto de regência. Em termos mais precisos, visamos a analisar como eles avaliam, nesse ensino mediado pelas tecnologias da informação e da comunicação, as interações entre os diversos agentes envolvidos no processo (professor formador da uni-

versidade, professor preceptor, estagiário, alunos da educação básica), assim como a organização da fase de regência, notadamente quanto aos recursos didáticos e às aprendizagens dos alunos.

Nossa análise segue uma abordagem qualitativo-interpretativista, fundamentada nos estudos de Machado e Bronckart (2009) e Machado (2009) sobre o trabalho do professor. Segundo Machado (2009), trabalho docente é um conjunto de ações (verbais e não verbais) em situações de trabalho, o que engloba desde as prescrições até o trabalho realizado, aspectos que podem ser tanto representados nos textos que (re)configuram (planificam, guiam, acompanham ou avaliam) esse agir quanto, e conseqüentemente, interpretados pelo analista. Machado e Bronckart (2009, pp. 39-40), por sua vez, caracterizam esse tipo de trabalho da seguinte maneira:

... o trabalho do professor, especificamente o seu trabalho em sala de aula, mobiliza seu ser integral, em suas diferentes dimensões (físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas etc.), com o objetivo de criar um meio propício à aprendizagem de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos. A realização dessa atividade é sempre orientada por prescrições e por modelos do agir, que são apropriados pelo professor, e desenvolvida em interação permanente com a atividade de outros actantes (dos alunos principalmente) e com a utilização de instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação de artefatos disponibilizados pelo meio social.

Percebemos que são vários os elementos que se inter-relacionam na constituição e realização do trabalho docente: o professor, outros sujeitos que interagem nesse agir, o objeto, os artefatos e os instrumentos. Para analisá-lo, Machado e Bronckart (2009) desenvolveram um modelo a partir da forma como se (re)configura o trabalho docente nos e pelos textos. Estes, sejam produzidos no trabalho ou sobre o trabalho, permitem a interpretação (avaliação) do agir docente, na medida em que representam as ações humanas. A figura a seguir tenta sintetizar tais elementos e sua associação na construção desse modelo:

Figura 1 – Esquema do trabalho do professor em sala de aula

Fonte: Machado e Bronckart (2009, p. 39)

Os textos no ou sobre o trabalho docente, nessa perspectiva, permitem a construção de representações sobre esses elementos: o professor, como ser integral, em todas as suas dimensões e capacidades; outros sujeitos com os quais o professor interage direta ou indiretamente no seu agir docente; o objeto, ou seja, o meio que permite a realização das ações do professor, a promoção de situações de aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades pelos alunos; os artefatos, na condição de recursos materiais (objetos) ou simbólicos (conceitos, prescrições, modelos de agir etc.) que guiam o agir docente; e os instrumentos, que designam a apropriação dos artefatos, na forma de conhecimentos e capacidades que se transformam em esquemas de utilização.

Assim concebido, este artigo organiza-se em três seções, além desta introdução: uma que situa o campo de pesquisa e o percurso metodológico; outra que promove a análise dos relatórios, à luz das reflexões teóricas sobre trabalho docente; e, por último, a que tece nossas considerações finais.

2. Contextualizando os procedimentos de geração e de análise dos dados

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório do curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa e respectivas lite-

raturas do Campus Avançado de Pau dos Ferros da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aprovado pela resolução 03/2014 – CONSEPE/UERN, organiza e fundamenta as diretrizes de estágio supervisionado a partir da Lei 11.788, de 25/09/2008; das Resoluções nº 01 e 02 de 17 e 18/01/2002, do Conselho Nacional de Educação; e da Resolução nº 36/2010 – CONSEPE, que regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A Resolução nº 36/2010, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), define o estágio curricular supervisionado nas licenciaturas, no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como “... um campo de conhecimento teórico-prático e interdisciplinar, que possibilita ao educando a aproximação, reflexão, interação e atuação no contexto social, ético, político, tecnológico, cultural e educacional no qual o trabalho docente está inserido” (Resolução nº 36, 2010, seção Capítulo I - Da Concepção de Estágio). Ainda segundo a referida resolução, o estágio curricular configura-se como um “... espaço de convergência dos conhecimentos científicos pertinentes a cada área e das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer dos cursos, sendo essencial para a formação de competências docentes do futuro profissional licenciado” (Resolução nº 36, 2010, seção Capítulo I - Da Concepção de Estágio).

Alinhado a essas diretrizes, o PPC do curso de Letras Língua Inglesa e respectivas literaturas do Campus Avançado de Pau dos Ferros da UERN define o estágio supervisionado como um conjunto de atividades cujo objetivo é “... aplicar, ampliar e adequar os conhecimentos teórico-metodológicos necessários ao progresso da educação e desenvolvimento de habilidades e competências requeridas do profissional comprometido com a cidadania” (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte [UERN], 2013, p. 33). O Regimento Interno do Curso de Letras Língua Inglesa, documento anexo ao PPC do curso, reforça, em seu artigo 13, que o estágio curricular supervisionado é formado por atividades de caráter teórico e prático obrigatórias, tendo como objetivos:

I – possibilitar ao aluno a aplicação, ampliação e adequação dos conhecimentos técnico-científicos e metodológicos necessários ao processo de sua formação profissional;

- II – proporcionar ao aluno experiências teórico-práticas com vista ao desenvolvimento de habilidades e competências requeridas ao profissional de Letras e;
- III – promover a articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica com vista ao exercício da função docente (UERN, 2013, p. 116).

A Resolução nº 36/2010 do CONSEPE define, ainda, os eixos metodológicos do estágio. Ele, segundo o documento, caracteriza-se como uma atuação interdisciplinar, por meio da articulação teórico-prática que promove a investigação/intervenção no contexto real com vista à resolução de situações-problemas e à reflexão sobre a atividade profissional.

Definido nesses termos, o estágio supervisionado no curso de Letras Língua Inglesa e respectivas literaturas do referido campus integraliza o total de 480 horas, distribuídas em duas disciplinas de estágio (Orientação e Estágio Supervisionado I e Orientação e Estágio Supervisionado II), ofertadas, respectivamente, no 5º e 6º períodos do curso. A disciplina de Orientação e Estágio Supervisionado I tem como pré-requisito todas as disciplinas obrigatórias presentes na matriz curricular até o 4º período do curso, enquanto a disciplina Orientação e Estágio Supervisionado II tem como pré-requisito a disciplina de estágio anterior. Ambas as disciplinas obedecem à seguinte distribuição de carga horária: orientação teórico-metodológica (30h/a); diagnósticos sobre o ensino (30h/a); planejamento e organização das atividades curriculares (40h/a); regência (40h/a); relatório das atividades de estágio (30h/a); e seminário de avaliação (10h/a). Na disciplina de Orientação e Estágio Supervisionado I, o estágio é realizado no ensino fundamental, enquanto na disciplina Orientação e Estágio Supervisionado II, no ensino médio.

Embora o estágio curricular obrigatório possa ser realizado em estabelecimentos educacionais privados e em demais entidades que ministrem o ensino da língua inglesa, tanto a Resolução nº 36/2010 – CONSEPE quanto o regimento interno do curso ressaltam que a escola da educação básica é o *locus* preferencial da formação docente, configurando-se como “... espaço privilegiado de investigação, reflexão e desenvolvimento de projetos de intervenção que venham a se configurar como campo de aprendizagem e produção do conhecimento

para alunos e professores universitários” (UERN, 2013, p. 116). O regimento interno e a Resolução nº 36/2010 – CONSEPE abrem a possibilidade, ainda, de realização de estágio em projeto de ensino e de extensão, desde que atendidas as seguintes condições: (1) o projeto deve articular-se com a área de formação do estagiário; (2) o projeto deve apresentar afinidade com o componente curricular a ser cumprido.

Todos esses aspectos legais, que prefiguram o agir do estagiário, foram pensados para o ensino presencial, que é a modalidade de oferta do curso. Entretanto, o estágio supervisionado, assim como todos os componentes da matriz curricular, teve de ser adaptado às contingências do ensino remoto emergencial, em decorrência do surgimento e agravamento da pandemia do coronavírus. Após um período inicial de suspensão das aulas, verificada nos primeiros meses da pandemia, a UERN, assim como outras instituições de ensino do país, optou pelo retorno às aulas através do formato de ensino remoto emergencial em 31 de agosto de 2020. O retorno às aulas nessa nova modalidade requereu de estudantes e professores uma necessária adaptabilidade às novas ferramentas e circunstâncias postas em cena. Nas licenciaturas, especificamente, um dos grandes desafios foi implementar o estágio supervisionado nesse contexto. As dificuldades iam desde a própria configuração de um campo de estágio para os graduandos das licenciaturas nas escolas públicas, decorrentes da complexidade na implementação do ensino remoto, até a escassez de recursos técnicos e tecnológicos que dificultavam o acesso dos estudantes às aulas. Do ponto de vista didático-pedagógico, a dificuldade advinda da necessidade de adoção de novas metodologias adequadas às demandas e às especificidades do ensino remoto era agravada pela pouca experiência dos estagiários, compreensível porque ainda estavam em processo de formação.

A disciplina Orientação e Estágio Supervisionado II, que é o foco de nossa atenção neste trabalho, foi ministrada remotamente entre fevereiro e junho de 2021 para 11 graduandos do 6º período da licenciatura em Letras Língua Inglesa do Campus Avançado de Pau dos Ferros da UERN. Nesse período, eles realizaram, pela segunda vez, o estágio por meio do ensino remoto, a exemplo do que aconteceu quando cursaram a disciplina Orientação e Estágio Supervisionado I, entre agosto e dezembro de 2020.

De início, percebemos que houve uma dificuldade em compor um campo de estágio para os graduandos das licenciaturas devido ao formato de ensino remoto em vigor. Diante disso, a alternativa encontrada pelo professor formador da universidade e pelos graduandos foi que a fase de observação fosse realizada nas turmas de ensino médio de escolas públicas que já haviam implementado o ensino remoto e que a de regência, em parceria com o Núcleo de Extensão de Cultura, Literatura e Língua Inglesa (NECLLI) da UERN, acontecesse por meio de cursos de curta duração em formato de oficina, com uma carga horária total de 20h/a, divididas em quatro momentos síncronos (12h/a) e quatro assíncronos (8h/a). As oficinas foram ministradas em duplas e propunham trabalhar conteúdos e habilidades específicas da língua inglesa, como determinam as orientações presentes nos documentos oficiais.

Ao final do estágio e das demais atividades da disciplina, 10 dos 11 alunos matriculados cumpriram com os requisitos do componente curricular, entre eles a composição de um relatório individual com as experiências e vivências acumuladas no estágio supervisionado. Para as análises propostas neste artigo, coletamos o número de cinco relatórios, desenvolvidos na disciplina Orientação e Estágio Supervisionado II. Essa foi a quantidade a nós disponibilizada pelos próprios estagiários, que assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, no qual foram informados dos objetivos do estudo e de garantias como o anonimato dos colaboradores quando da divulgação dos resultados. Para cumprir essas garantias, os relatórios aparecem codificados como Relatório 1, Relatório 2, Relatório 3, Relatório 4 e Relatório 5.

Os relatórios abordam, em sua maioria, os seguintes aspectos: (1) identificação do estagiário, da instituição e do campo de estágio; (2) relato das atividades realizadas durante a fase de diagnóstico, quando são apresentadas descrições da estrutura física da escola e de algumas diretrizes pedagógicas, por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico da escola; (3) relato da fase de observação das aulas, quando o estagiário faz a apresentação das aulas do professor colaborador do estágio; (4) relato da fase de regência, por meio da ministração da oficina no formato remoto; (5) apresentação dos planos de aula e dos registros de observação de aula em forma de apêndice (apenas dois relatórios apresentam os planos de aula/curso). Ao longo dos relatórios, os estudantes buscaram também estabelecer relação entre a prática

docente observada/vivenciada e os conhecimentos teóricos assimilados no decorrer do curso, bem como apresentaram algumas sugestões para os problemas mais frequentes verificados no estágio.

Nossa análise desses relatórios adota uma abordagem qualitativo-interpretativista, em consonância com os princípios da Linguística Aplicada. Isso significa que as interações sociais mediadas pela linguagem – na condição de fenômenos complexos, situados e multifacetados – requerem uma abordagem que considere e busque interpretar os sentidos que se constroem nas ações linguageiras. Assim, selecionamos alguns excertos que sejam representativos do modo como os estagiários (re)configuram o agir docente nesse contexto de ensino remoto emergencial, mediado pelas tecnologias, interpretando-os à luz de nossas categorias – os elementos constitutivos do agir docente na perspectiva de Machado e Bronckart (2009).

3. A rotina pedagógica na pandemia ou “O ensino não podia parar”

Iniciamos a análise por reflexões sobre os usos da tecnologia nas formas de interação preconizadas no ensino remoto emergencial e seus efeitos na interação entre professores e estudantes da educação básica e ainda para a formação dos estagiários. De modo geral, as concepções evidenciadas nos relatórios reconhecem as especificidades desse contexto para o trabalho docente, o que se reflete, em primeira instância, nessa nova configuração das relações interpessoais por conta do isolamento social. Vejamos alguns excertos⁴ que exemplificam essa realidade:

Relatório 5

... muitos alunos continuam desorientados a respeito de conteúdos e atividades, uns não têm acesso à internet outros não tem um dispositivo para assistir às aulas e de fato, nesse contexto atual os estudantes são os mais prejudicados com a situação. Mas muito tem sido pensado, alunos que não tinham acesso à internet tinham a opção de pegar os materiais ou atividades na referida escola, tudo isso para ampliar o acesso à educação remota e

4. As transcrições feitas dos relatórios são completamente fiéis aos originais.

garantir que as crianças, os jovens e os adultos estejam dando continuidade a vida estudantil ...

Como a professora não realizou encontros pelo google meet, as suas aulas aconteceram por meio de conteúdos e atividades postadas no google sala de aula e dúvidas que fossem surgindo poderia ser sanada no grupo da turma no whatsapp.

Relatório 3

Existia sempre da parte da professora de saber se os alunos tinham visto as atividades, se tinham respondido, mas a verdade é que o WhatsApp não é a plataforma ideal para esse tipo de atividade, já que quando a atividade era postada, alguns alunos enviavam mensagem de confirmação ou dúvidas, e consequentemente a atividade que era postava acabava saindo das últimas mensagens. As justificativas giravam em torno de “Estava sem internet”; “Meu/Minha (família) não me avisou que tinha atividade”; “Estava sem memória no celular”, entre outras, o que mais uma vez nos leva a perceber o quanto a ausência de uma estrutura adequada compromete o trabalho dos professores e o aprendizado dos alunos.

Relatório 3

A UERN decidiu por, mais uma vez, manter as disciplinas de estágio, mesmo não havendo aulas presenciais a serem observadas. Tivemos a oportunidade de vivenciar junto com muitos professores espalhados por todo o mundo aquilo que é a realidade do ensino atual. Decisão acertada, já que enquanto professores em formação, fomos assim convocados a ter uma vivência em sala de aula, e hoje a sala de aula é um ambiente virtual, nada mais lógico que estejamos também inseridos nas salas virtuais.

O trecho do Relatório 5 ressalta, inicialmente, a dificuldade na interação entre professores e estudantes no ambiente da educação básica, quando há limitação de acesso aos recursos tecnológicos que a tornariam possível no ensino remoto emergencial: “uns não têm acesso à internet outros não tem um dispositivo para assistir às aulas” (Relatório 5). Também esclarece que não havia encontros síncronos entre professores e alunos, já que “a professora não realizou encontros pelo google meet” (Relatório 5), mas apenas atividades assíncronas, encaminhadas via alguma plataforma ou rede social ou disponibilizadas impressas na sede da escola. Essa dificuldade, segundo o excerto,

compromete sobremaneira o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos, que ficariam “desorientados”, o que vai ao encontro do pensamento de Machado e Bronckart (2009), ao defenderem que o trabalho do professor é essencialmente interacional e interpessoal. Particularmente, a aposta em outras formas de interação, como a disponibilização de materiais impressos aos alunos na escola, reflete uma tentativa de manter o contato com eles, mas, na ausência de mediação formativa mais consistente, requer deles elevado nível de autonomia para lidar com os conteúdos e construir conhecimentos.

Essa dificuldade ou impossibilidade de acesso a uma plataforma adequada é confirmada e ilustrada no primeiro excerto do Relatório 3, quando o estagiário avalia que um dos recursos tecnológicos empregados para garantir a interação no modelo remoto (o aplicativo WhatsApp) não é o mais adequado, exemplificando com as reclamações e justificativas dos alunos da educação básica para os problemas nas interações e a não resolução de exercícios: “‘Estava sem internet’; ‘Meu/Minha (família) não me avisou que tinha atividade’; ‘Estava sem memória no celular’, entre outras” (Relatório 3). Nem mesmo os esforços da professora de “saber se os alunos tinham visto as atividades, se tinham respondido” (Relatório 3) seriam suficientes para tornar as interações mais efetivas. De fato, o aplicativo de mensagens não é um recurso pensado para finalidade educacional, embora haja estudos publicados, mesmo antes da pandemia, que abordam o seu uso como ferramenta pedagógica de auxílio ao professor (Andrade, 2016; Xavier & Serafim, 2020). Em todo caso, nesse contexto, parece ser o mais acessível à grande maioria dos alunos, pois é unânime nos relatórios a referência a ele para a finalidade de interação dos estudantes com o professor e com os estagiários. Preliminarmente, o funcionamento do ensino remoto emergencial passa por questões de infraestrutura (especialmente recursos de conectividade), antes mesmo que as questões didático-pedagógicas em sentido estrito possam ser avaliadas.

Esse diagnóstico revela a dificuldade na interação entre professores e estudantes no ensino remoto emergencial. Por um lado, fica clara a carência de estrutura que permita uma interlocução mais efetiva, o que é condição básica para o processo de ensino e aprendizagem; por outro, o esforço de escolas e professores para solucionar alguns desses problemas. É nesse contexto desafiador que se insere o estágio super-

visionado, o que é reconhecido pelo estagiário no segundo excerto do Relatório 3, quando avalia positivamente a decisão da universidade de proporcionar essa vivência, que, nas condições atuais, faz parte da constituição do professor e de sua identidade profissional, como uma capacidade que lhe é requerida: “Decisão acertada, já que enquanto professores em formação, fomos assim convocados a ter uma vivência em sala de aula, e hoje a sala de aula é um ambiente virtual, nada mais lógico que estejamos também inseridos nas salas virtuais” (Relatório 3).

Essas interações, ao mesmo tempo que permitiram o contato dos graduandos com o ensino remoto emergencial, suas possibilidades e, principalmente, seus desafios, guiaram a elaboração das ações do estagiário na fase de regência. Já havia a previsão, conforme expusemos anteriormente, de que tais ações ocorressem na forma de um curso de curta duração (que em alguns relatórios aparece nomeado de minicurso e em outros de oficina), mas cabia aos estagiários a estruturação dele, ou, nas palavras de Machado e Bronckart (2009, p. 39), “... a criação/ organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados”. Vejamos como os relatórios reconfiguram essas experiências dos estagiários:

Relatório 5

A carga horária do curso era de 20 horas, com certificado grátis do Núcleo de Estudos de Cultura, Literatura e Língua Inglesa. O público alvo foram estudantes do Ensino Médio, as aulas aconteceram de forma síncrona nas quarta-feira no horário das 13:00 às 15:00 hs e assíncrona nas sexta-feiras. Ainda foi criado uma sala de aula no Classroom e um grupo no whatsapp para facilitar a interação e sanar dúvidas a respeito dos conteúdos. O objetivo do curso foi: refletir sobre a importância das redes sociais para o ensino de língua inglesa; desenvolver uma compreensão a respeito da multimodalidade e dos multiletramentos; analisar a multimodalidade em textos digitais e estimular o conhecimento de língua inglesa em ambientes virtuais.

Relatório 4

O tema da oficina foi “Tecnologias e textos multimodais no ensino de Língua Inglesa” que teve início no dia 24/04/2021 até o dia 22/05/2021. Foram encontros realizados com atividades síncronas aos sábados de 8: 00 as 10:

00 horas e assíncronas nas quartas-feiras. Ainda, para finalizar o restante da carga horária, lançamos uma proposta de atividade prática para o final do minicurso, propusemos que os alunos gravassem um Reels, uma ferramenta que o Instagram possui de realizar gravações de vídeos com músicas, dublagens de áudios entre outras possibilidades de produção. Além disso, o aluno que não usufruísse desses domínios poderia gravar um simples vídeo se apresentando em inglês e falando da experiência de participar do minicurso ...

Os excertos dos relatórios 4 e 5 apontam para a organização da fase de regência e os recursos didáticos utilizados pelos estagiários. Nesse sentido, o excerto do Relatório 5 nos antecipa a organização do curso de curta duração em diferentes aspectos: horário, carga horária (síncrona e assíncrona), público-alvo (estudantes do ensino médio, conforme as exigências da universidade), recursos tecnológicos para interação e realização das atividades e objetivos do curso. Chama-nos atenção especialmente esse último aspecto, porque revela as capacidades que se esperam serem desenvolvidas pelos alunos participantes do curso, a partir de determinados conteúdos e conceitos, como multimodalidade, multiletramentos, redes sociais no ensino de língua inglesa: “refletir sobre a importância das redes sociais para o ensino de língua inglesa; desenvolver uma compreensão a respeito da multimodalidade e dos multiletramentos; analisar a multimodalidade em textos digitais e estimular o conhecimento de língua inglesa em ambientes virtuais” (Relatório 5). Quanto a esse aspecto, parece-nos que se trata de conceitos/capacidades que se relacionam mais à formação do professor de língua inglesa do que de alunos do ensino médio.

O excerto do Relatório 4 também relata a construção do curso, quanto ao tema, carga horária (síncrona e assíncrona), além de algumas atividades explorando recursos tecnológicos digitais. Mais uma vez, a temática, a partir do título “Tecnologias e textos multimodais no ensino de Língua Inglesa”, parece revestir-se de um tom mais teórico e acadêmico, o que é confirmado por alguns conceitos trabalhados na primeira aula relatada – “introdução do significado de texto, letramento, alfabetização e multiletramento” (Relatório 4) –, apesar de que em outros momentos, como na produção do “Reels” ou outro tipo de vídeo, o foco tenha sido em capacidades e conteúdos mais relacionados a objetivos de aprendizagem de estudantes do nível médio: “se apresentando em inglês e falando da experiência de participar do

minicurso” (Relatório 4). Isso nos leva a avaliar que, do ponto de vista da formação vivenciada pelos estagiários, houve a tentativa de transpor certos conceitos no planejamento do curso. Já do ponto de vista do público a quem se destinava tal curso, faltam-nos indicadores que nos possibilitem avaliar em que dimensão as atividades ampliaram o seu conhecimento da língua inglesa.

Assim, vemos, na construção dos cursos de curta duração, que há alguma oscilação nos conteúdos e conceitos mais adequados ao desenvolvimento das capacidades requeridas a estudantes de ensino médio, o que evidencia certa dificuldade de compreender que alguns fundamentos teórico-metodológicos devem, evidentemente, permear a formação docente e subjazer à atuação pedagógica, mas não necessariamente se constituírem conteúdos a serem ensinados diretamente aos alunos da educação básica. Porém, merece destaque a capacidade que os estagiários demonstram de organizar o curso em função da realidade e dos desafios do ensino remoto emergencial: utilização de plataformas digitais e outros recursos de comunicação complementares (como redes sociais), distribuição da carga horária e das atividades em momentos síncronos e atividades assíncronas, enfim, artefatos do letramento digital tão requisitado à formação e atuação dos professores nesse contexto pandêmico.

Ainda no que se refere à organização do curso, os estagiários mobilizaram diferentes artefatos, tanto na fase de planejamento quanto de desenvolvimento. É o que nos mostram estes excertos:

Relatório 3

... tivemos não apenas encontros formativos da disciplina como atividades assíncronas e palestras de grandes nomes da educação com temas especificamente elaborados para o ensino híbrido.

A opção de relatar os momentos formativos inicialmente, se dá pela concepção de que o conhecimento precede a ação quando se busca resultados efetivos.

O conhecimento foi construído a partir de fichamentos de documentos como o PCNEM e BNCC, além de palestras no Youtube.

Relatório 5

A regência do minicurso: O Ensino de Língua Inglesa e as Redes Sociais ofertado pelo Núcleo de Estudos de Cultura, Literatura e Língua Inglesa (NECLI), foi realizada via google meet, no qual os conteúdos eram centrados na perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade e para contextualização desses conteúdos, foram utilizados materiais como: imagens, memes, músicas, expressões, etc., retirados das redes sociais e demais mídias digitais, além disso as aulas ocorreram de forma síncrona e assíncrona e para momentos de interação e soluções de dúvidas a respeito dos conteúdos estudados, um grupo no whatsapp foi criado com intuito de socializar e discutir sobre os textos multimodais com foco em língua inglesa e a influência do inglês no nosso dia a dia.

Relatório 2

... para estabelecer a ligação desse tema com o ensino de língua inglesa, tratamos de dicas de como assistir séries e filmes em inglês com o objetivo de estudar e aprender o inglês. Essas dicas eram por exemplo, áudios em inglês, legendas em inglês, olhar para o cenário, repetição das falas das personagens, fazer anotações, entre outras dicas. Para exemplificarmos as dicas, trouxemos um vídeo do YouTube, com um trecho da série norte-americana “Everybody Hates Chris”, analisando as frases e mostrando as pronúncias e entonações das frases e escritas das frases no contexto em que a língua está falada.

O excerto do Relatório 3 relata principalmente o que Machado (2009) e Machado e Bronckart (2009) chamam de “prescrições” e “modelos do agir”, a guiarem o processo de formação e atuação do estagiário, especialmente no ensino remoto emergencial: documentos oficiais, como Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular; atividades não especificadas encaminhadas pelo professor formador; e palestras “de grandes nomes da educação” assistidas em plataformas digitais, como o YouTube. O estagiário, inclusive, tem consciência da natureza “prescritiva” desses artefatos, ao afirmar que o conhecimento, a ser apropriado a partir dos recursos disponibilizados, precede e modela a atuação do estagiário: “A opção de relatar os momentos formativos inicialmente, se dá pela concepção de que o conhecimento precede a ação quando se busca resultados efetivos” (Relatório 3).

Os excertos dos relatórios 2 e 5, por sua vez, apresentam os artefatos/recursos empregados pelo estagiário na ministração do curso. Trata-se de estratégias bastante parecidas: plataformas digitais para os encontros síncronos e as atividades assíncronas (como tem-se organizado o ensino remoto emergencial), redes sociais para interação mais efetiva com os estudantes, além de textos de gêneros diversos (por exemplo, séries, filmes, memes, músicas), com destaque para o domínio digital, que explorem, conforme Relatório 5, conceitos como multiletramento e multimodalidade. Alguns relatórios fazem menção também ao uso de formulários para atividades assíncronas: “Nas aulas assíncronas, eram postados formulários como forma de revisão” (Relatório 4).

Como vemos, os estagiários demonstram conhecimento de diferentes artefatos adequados ao ensino remoto, fazendo uso de plataformas, textos e outros recursos, o que fica evidenciado ainda pelo processo formativo que precedeu o estágio. Ressalvamos, porém, que eles pouco relatam e refletem sobre as metodologias e as estratégias de ensino em que empregaram esses artefatos, seja nas atividades síncronas, seja nas assíncronas, conforme se apresenta neste trecho: “os conteúdos eram centrados na perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade e para contextualização desses conteúdos, foram utilizados materiais como: imagens, memes, músicas, expressões, etc.” (Relatório 5). Assim, não podemos avaliar, por exemplo, se as aulas tinham um teor mais expositivo ou interativo, a partir dos recursos tecnológicos empregados. Os relatórios, ademais, pouco evidenciam como os textos eram abordados, para que ficasse caracterizada uma perspectiva baseada nos multiletramentos, como se anuncia em grande parte dos relatórios.

Essa escassez de reflexões paira também sobre as aprendizagens dos estudantes da educação básica, ou seja, na forma como os estagiários reconfiguram a apropriação, pelos alunos, dos artefatos, tornando-os instrumentos (Machado & Bronckart, 2009). Observemos estes dois excertos:

Relatório 3

Para esse dia, continuamos trabalhando trechos da obra Robin Wood, e iniciamos a discussão e reflexão de aspectos gramaticais: past simple e a construção textual. Conforme a leitura era feita, os participantes compar-

tilhavam informações sobre o ponto de vista que cada um trazia sobre a temática. Esse foi um exemplo de como as discussões eram levadas nos outros encontros, contribuindo assim que todos participassem em algum momento ajudando principalmente na construção dos significados dos textos para além da tradução e decodificação.

Relatório 1

Um outro aspecto positivo a ser realçado foi a participação bastante expressiva dos alunos (apesar de serem apenas um ou dois alunos assíduos) durante as aulas e na realização das atividades assíncronas. Ainda pedimos um feedback dos alunos sobre as aulas e atividades, as quais ambas foram respondidas com comentários positivos, embora achamos que o processo de aperfeiçoamento precisa ser contínuo.

No excerto do Relatório 3, o estagiário relata o trabalho que realizou com uma obra literária, focalizando aspectos gramaticais e de “construção textual”. O trecho esclarece que os alunos acompanhavam as discussões sobre a obra e construíam significados sobre ela: “Conforme a leitura era feita, os participantes compartilhavam informações sobre o ponto de vista que cada um trazia sobre a temática” (Relatório 3). O estagiário procura transformar o artefato (o texto literário, especialmente) em um instrumento que permita ao estudante da educação básica construir estratégias de compreensão dos textos em língua inglesa “para além da tradução e decodificação” (Relatório 3).

O excerto do Relatório 1 avalia positivamente as aulas e as atividades, levando em conta a “participação bastante expressiva dos alunos (...) durante as aulas e na realização das atividades assíncronas” (Relatório 1), embora enfatize a pouca assiduidade deles: “um ou dois”. Além de não informar o número de inscritos/matriculados, o estagiário não busca interpretar as causas das evasões ou da pouca assiduidade. Por fim, percebemos que ele ainda avalia, discretamente, suas capacidades, considerando a necessidade de constante aperfeiçoamento: “achamos que o processo de aperfeiçoamento precisa ser contínuo” (Relatório 1).

De modo geral, os estagiários demonstram dificuldades para interpretar os efeitos do ensino remoto emergencial para a aprendizagem dos alunos. As representações sobre esses aspectos não se fazem tão

presentes nos relatórios analisados, e algumas delas são genéricas, como a menção a “participação bastante expressiva” no excerto do Relatório 1 acima descrito ou outras falas como: “o esforço empreendido pela aluna mostra o interesse em aprender, o que é um ponto positivo” (Relatório 1); e “Esse contato com a língua por meio de jogos tem despertado o interesse de muitas pessoas em aprender uma nova língua” (Relatório 5). Isso pode advir, por um lado, da duração do curso, 20 horas-aula, divididas entre momentos síncronos e atividades assíncronas, o que pode representar um curto período de contato com os cursistas. Por outro, acreditamos que pode ser também um reflexo do processo de indagações e de construção que todos os docentes, de modo geral, têm vivenciado nessa nova realidade: Como avaliar no ensino remoto emergencial? Quão efetiva essa modalidade tem sido para a aprendizagem dos alunos na educação básica? As tentativas e as (poucas) reflexões dos estagiários sugerem consciência dessa complexidade.

4. Conclusão

Neste trabalho, procuramos compreender como alunos-estagiários (re)configuram as (suas) práticas docentes no estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial, tanto na fase de observação quanto de regência, a partir de relatórios de estágio de graduandos de um curso de licenciatura em Letras (Língua Inglesa). Percebemos, nos textos analisados, que o acesso a recursos tecnológicos e seu manejo são os principais entraves do ensino remoto emergencial, dificultando a interação entre professores formadores, estagiários, professores e alunos da educação básica. Além disso, visualizamos tentativas de empreender situações de ensino e aprendizagem mediadas por diferentes artefatos, notadamente os tecnológicos, embora de maneira ainda incipiente. Apesar das dificuldades, reconhecemos os esforços dos estagiários, em seu empreendimento formativo, de procurarem alternativas de atuação docente e refletirem sobre elas, num contexto tão desafiador para o sistema educacional.

Sabemos, é verdade, que estamos muito longe ainda de compreender todos os efeitos do ensino remoto no processo de aprendizagem dos alunos e mesmo da formação de professores no estágio supervisionado. Os resultados aqui apresentados constituem uma breve amostragem

de um universo a explorar, os quais vão se somando a outros nessa constelação. Em editorial da Revista Humanidades Digitais, no dossiê intitulado *Novas práticas no ensino em tempos de pandemia: desafios e soluções em ambiente digital*, os organizadores se referem às vozes dos vários professores, de diferentes países, que, no momento inicial da pandemia, compartilharam suas experiências, ansiedades e inquietações, mas, acima de tudo, “soluções mais ou menos engenhosas que tiveram de implementar para prosseguirem com a sua prática pedagógica” (Lourenço-Gomes et al., 2020, p. 1).

Neste artigo, buscamos, nas vozes dos graduandos em formação, compreender os usos da tecnologia e seus efeitos nas formas de interação e avaliar o processo formativo que os conduziu nas atividades nos estágios, especialmente, de observação e regência. Se, por um lado, constatamos fragilidades, por outro, fica evidente o reconhecimento dos graduandos quanto aos esforços e dedicação dos professores em dar continuidade ao processo. Há necessidade de mais estudos e pesquisas sobre os desdobramentos dessa modalidade de ensino e sua influência na aprendizagem estudantil: outras vozes precisam ser ouvidas, desde as dos especialistas na análise dos resultados das avaliações institucionais, até as dos estudantes da educação básica.

Conflito de interesses

Declaramos não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo.

Contribuição dos autores

Nós, Regina Celi Mendes Pereira, Evandro Gonçalves Leite e Francisco Edson Gonçalves Leite, declaramos, para os devidos fins, que não temos qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo. Nós três participamos da concepção do trabalho, desde a delimitação do objeto de estudo, do processo de obtenção e análise dos dados, assim como da escrita e revisão do trabalho final resultante da pesquisa empreendida.

Referências

- Andrade, L. C. de L. (2016). *O WhatsApp como instrumento didático no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/defendidasem2016/arquivos/3862l Luiz_carlos_de_lucena_andrade_dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_em_pdf.pdf. Acesso em: 12/08/2021.
- Bronckart, J. P. (2019). *Théories du langage: Nouvelle introduction critique*. Bruxelles: Mardaga.
- Lourenço-Gomes, M. C., Leitão, M. M., Pilati, E., & Araújo, S. (2020). Novas práticas no ensino em tempos de pandemia: desafios e soluções em ambiente digital. Editorial. *Revista Humanidades Digitais*, 2(2), 1. <https://doi.org/10.21814/h2d.3399>
- Machado, A. R. (2009). Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: A. R. Machado, L. S. Abreu-Tardelli, & V. L. L. Cristovão (Orgs.). *Linguagem e educação: trabalho do professor em uma nova perspectiva* (pp. 79-100). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Machado, A. R., & Bronckart, J. P. (2009). (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: A. R. Machado, L. S. Abreu-Tardelli, & V. L. L. Cristovão (Orgs.). *Linguagem e educação: trabalho do professor em uma nova perspectiva* (pp. 31-77). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Moita Lopes, L. P. da (Org.). (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. (2013). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Resolução nº 36, de 11 de agosto de 2010. (2010). Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e revoga a Resolução nº 4/98- CONSEPE. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/documentos-legislacao-ensino/arquivos/0065nova_2_resolucao_36_2010_consepe.pdf. Acesso em: 10/08/2021.
- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (2013). *Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura de Letras em Língua Inglesa*

e Respectivas Literaturas. Campus Avançado “Profa Maria Elisa de Albuquerque Maia”, Departamento de Letras Estrangeiras. Mossoró, Rio Grande do Norte.

Xavier, M. M, & Serafim, M. L. (2020). *O whatsapp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico*. São Paulo: Mentis Abertas.

Recebido em: 21/08/2021

Aprovado em: 20/09/2021