



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS POETA PINTO DO MONTEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - PORTUGUÊS**

**MARIANE SOUSA ANDRADE**

**VIVÊNCIAS E DIFICULDADES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA  
PORTUGUESA: A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO  
CAMPUS VI DA UEPB**

**MONTEIRO – PB  
2022**

MARIANE SOUSA ANDRADE

**VIVÊNCIAS E DIFICULDADES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA  
PORTUGUESA: A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO  
CAMPUS VI DA UEPB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras- Português do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras-Português.

**Área de concentração:** Linguística.

**Orientadora:** Profa. Dra. Noelma Cristina Ferreira Santos.

**MONTEIRO – PB  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A553v Andrade, Mariane Sousa.  
Vivências e dificuldades no estágio supervisionado em língua portuguesa [manuscrito] : a implantação do ensino remoto emergencial no Campus VI da UEPB / Mariane Sousa Andrade. - 2022.  
62 p. : il. colorido.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas , 2022.  
"Orientação : Profa. Dra. Noelma Cristina Ferreira Santos , Coordenação do Curso de Letras - CCHE."

1. Formação docente. 2. Estágio supervisionado (Curso de Letras Português). 3. Ensino remoto. I. Título  
21. ed. CDD 371.225

MARIANE SOUSA ANDRADE

VIVÊNCIAS E DIFICULDADES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA  
PORTUGUESA: A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO  
CAMPUS VI DA UEPB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras- Português do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras-Português.

Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 14/03/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

*Noelma Cristina F. Santos*

---

Profa. Dra. Noelma Cristina Ferreira Santos (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Bruno Alves Pereira*

---

Prof. Me. Bruno Alves Pereira  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Geisiane Nunes de Melo*

---

Profa. Ma. Geisiane Nunes de Melo  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## AGRADECIMENTOS

O percurso na graduação foi longo e nada fácil, por essa razão, sou cheia de gratidão às pessoas que sempre seguraram as minhas mãos. Primeiramente, agradeço a Deus por ter me mantido até aqui e me mostrado que essa licenciatura foi a melhor escolha que eu poderia fazer.

Sou imensamente grata a minha família, em especial, a minha mãe, Francisca, que faz de tudo para a minha prioridade ser os estudos. A minha irmã, Milenna, por me fazer olhar com outros olhos a importância do meu curso e por ter me ajudado até aqui. A meu pai, a minha avó, e todos os meus parentes e amigos que torcem por mim.

Sou grata pelas amizades importantes que construí na academia, se hoje estou terminando essa etapa, também foi com a ajuda e apoio de vocês: Simone, a primeira amiga que me aproximei, que é sinônimo de força, sempre confiou em mim e me proporcionou muitos aprendizados e Renata Kelly, minha parceira de estágio, residência, convivência, que também fez a caminhada ser mais leve.

Obrigada por também se fazerem presentes: Marcela, Marília, Sabryelle, Fabiana, Renata Bruna, Renally, Helenaide, Rosane, Paloma, Gleica, Adriana, Beatriz e Bergue. Vocês foram os melhores presentes que a universidade poderia me dar.

Em especial, agradeço a minha orientadora, Noelma Santos, pela excelente orientação e contribuição na minha pesquisa, por me ajudar, ouvir, acreditar em mim e por ser essa professora maravilhosa, que pensa no aluno, cria afetividade e deixa a gramática de forma mais leve através da sua paixão por ensinar.

Deixo meu agradecimento a Bruno Pereira, um grande profissional que me transmitiu diversos conhecimentos durante o Programa Residência Pedagógica, o qual fui bolsista. Através das suas orientações e minhas experiências no programa, pude me apaixonar pela profissão e ter um olhar mais crítico-reflexivo.

Geisiane Nunes, gratidão por ter me orientado não só no Projeto de Pesquisa, como também em artigos acadêmicos, por sempre estar disposta a ajudar e ser essa ótima docente.

Por fim, agradeço a todos os professores que participaram do meu processo de formação e, também, a todos os funcionários do CCHE.

## RESUMO

O contexto da pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19), que se iniciou no ano de 2020 e permanece até os dias de hoje, afetou diversos âmbitos sociais, principalmente o da educação, pois as aulas presenciais foram suspensas e houve a necessidade de substituí-las pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE). Por isso, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre os impactos do ERE no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV, durante os semestres de 2020.1 e 2020.2, do Centro de Ciências Humanas e Exatas- (CCHE), da Universidade Estadual da Paraíba- (UEPB), através da experiência de quatro estagiárias. A pesquisa baseia-se em Senhoras (2021), que apresenta os aspectos gerais do ERE; Gatti, Shaw e Pereira (2021); Gatti (2010; 2009) e Nóvoa (2013; 1992), que discutem sobre o processo de Formação Docente; Barreiro e Gebran (2006), Pimenta e Lima (2004) e Nóvoa (1992), que discorrem acerca do Estágio Supervisionado, entre outros referenciais importantes os quais contribuíram para construção deste trabalho. A investigação se desenvolve numa abordagem qualitativa na perspectiva de Yin (2016); de Gil (1999); de Gerhardt e Silveira (2009), em que o pesquisador investiga o significado das coisas através dos sujeitos que participam do estudo, pesquisa de levantamento baseado em Prodanov (2013), com a análise e estudo dos dados, que são as entrevistas realizadas pelo *Google Meet*, com quatro estagiárias, e documental ancorada em Gil (1999), com a investigação dos relatórios. Os resultados obtidos mostram que, embora a experiência remota vivenciada pelas estagiárias tenha trazido dificuldades, também trouxe aprendizagens necessárias para a formação tanto pessoal, quanto profissional, pois, através do contexto, foi possível desenvolver novas competências e habilidades, principalmente no que se refere ao uso das tecnologias, proporcionando novas práticas metodológicas que provavelmente vão permanecer após a pandemia.

**Palavras-Chave:** Formação docente. Estágio supervisionado (Curso de Letras Português). Ensino remoto.

## RESUMEN

El contexto de la pandemia causada por el Coronavirus (COVID-19), que se inició en el año de 2020 y permanece hasta los días de hoy, afectó diversos ámbitos sociales, principalmente el de la educación, pues las clases presenciales fueron suspendidas y hubo la necesidad de sustituirlas por la Enseñanza Remota Emergencial (ERE). Por eso, el presente estudio tiene como objetivo reflejar sobre los impactos de la (ERE) en la Pasantía Supervisada de Intervención durante los semestres de 2020.1 y 2020.2, en el Centro de Ciencias Humanas y Exactas - (CCHE), de la Universidad Estadual de la Paraíba - (UEPB), a través de la experiencia de cuatro pasantes. La pesquisa está basada en Senhoras (2021), que presenta los aspectos generales de la ERE; Gatti (2021; 2010; 2009) y Nóvoa (2013; 1992), que discuten sobre el proceso de Formación Docente; Barreiro y Gebran (2006), Pimenta y Lima (2004) y Nóvoa (1992), que hablan acerca de la Pasantía Supervisada, entre otros referenciales importantes los cuales contribuyeron para la construcción de este trabajo. La investigación se desarrolla en un abordaje cualitativo en la perspectiva de Yin (2016); Gil (1999); Gerhardt y Silveira (2009), en que el pesquisador investiga el significado de las cosas por medio de los sujetos que participan del estudio, pesquisa de levantamiento basada en Prodanov (2013), con el análisis y estudio de los datos, y documental apoyada en Gil (1999), con la investigación de los informes. Los datos analizados son las entrevistas realizadas por el Google Meet de cada profesora en formación. Los resultados obtenidos muestran que aunque la experiencia remota vivida por las pasantes les ha traído dificultades, también trajeron aprendizajes necesarios para la formación tanto personal, cuanto profesional, pues, a través del contexto, fue posible desarrollar nuevas competencias y habilidades, principalmente en el que se refiere al uso de las tecnologías, proporcionando nuevas prácticas metodológicas que probablemente van a permanecer tras la pandemia.

**Palabras-Clave:** Formación docente. Pasantía supervisada (Curso de Letras Português). Enseñanza remota.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Perfil das estagiárias.....	30
Tabela 2-	Instituições em que foram realizados os estágios.....	31
Tabela 3-	Número de alunos nas turmas por estagiárias.....	31
Tabela 4-	Conteúdos trabalhados pelas estagiárias durante o estágio.....	36



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVEA	Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCHE	Centro de Ciências Humanas e Exatas
CNE	Centro Nacional de Educação
CNN	Cable News Network
COVID-19	Coronavírus
E1	Estagiária 1
E2	Estagiária 2
E3	Estagiária 3
E4	Estagiária 4
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de jovens e adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPC	Plano Pedagógico do Curso
PROESTE	Pró-reitoria Estudantil
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
RCEM	Referenciais Curriculares do Ensino Médio
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	<b>13</b>
	<b>2.1 A importância do Estágio Supervisionado na formação inicial do professor</b> .....	<b>16</b>
	<b>2.2 Estágio Supervisionado na Universidade Estadual da Paraíba, <i>campus</i> VI</b> .....	<b>19</b>
	<b>2.3 Ensino remoto emergencial (ERE)</b> .....	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REGISTROS/REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR</b> .....	<b>30</b>
	<b>3.1 O processo de implantação do ERE no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV</b> .....	<b>32</b>
	<b>3.2 O processo de execução do ERE no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV</b> .....	<b>34</b>
	<b>3.2.1 As aulas das intervenções</b> .....	<b>35</b>
	<b>3.2.2 As estratégias</b> .....	<b>36</b>
	<b>3.2.3 As dificuldades</b> .....	<b>39</b>
	<b>3.2.4 As aprendizagens</b> .....	<b>45</b>
	<b>3.2.5 Os supervisores e orientadores</b> .....	<b>47</b>
	<b>3.3 Avaliações das professoras em formação inicial acerca do processo de ensino- aprendizagem e da formação universitária</b> .....	<b>50</b>
	<b>3.3.1 O processo de ensino-aprendizagem</b> .....	<b>50</b>
	<b>3.3.2 Formação universitária</b> .....	<b>51</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>53</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>56</b>
	<b>APÊNDICE A- ROTEIRO DA ENTREVISTA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DAS ESTAGIÁRIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE INTERVENÇÃO NA MODALIDADE DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL</b> .....	<b>62</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é um componente curricular que pertence às grades curriculares dos cursos de Licenciaturas. Seu objetivo é inserir o professor em formação no contexto escolar, especificamente na sala de aula, para analisar um conjunto de fatores presentes na realidade dos alunos e docentes, para depois planejar aulas e intervir, colocando em prática aquilo que aprendeu, tanto no curso, quanto no período de observação. Seu papel enquanto futuro profissional é refletir sobre suas práticas e cada vez mais se ressignificar.

No momento atual, o mundo enfrenta uma pandemia, causada por um vírus chamado COVID-19 (coronavírus). Houve a urgência do isolamento social que fez mudar várias esferas da nossa vida, principalmente a Educação. O ensino sempre ocorreu de forma presencial, exceto nos cursos de Educação a Distância (EaD) e para dar continuidade às aulas das redes privadas e públicas do ensino em geral, surgiu a necessidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O ERE ocorre de forma síncrona e assíncrona, isto é, online, com interação real, e *off-line*, através da realização de atividades. Professores e alunos ficam distantes fisicamente e o contato entre ambos ocorre durante a aula em diversas plataformas, seja o *Google Meet*, o *Jtsi*, por mensagens instantâneas entre outras. É algo novo, tanto para os discentes, como para os educadores, pois ninguém estava preparado para a inserção nesse formato de modalidade virtual. Tudo muda, a exemplo do espaço, carga horária, planejamento, interação e aprendizagem.

O ERE se apresentou para os docentes como um novo desafio, porque, em pouco tempo, tiveram que aprender a utilizar plataformas de ensino, repensar seus planejamentos e metodologias, adequar um espaço em sua residência para ministrar os encontros virtuais, se permitindo ao formato novo. É um momento marcado por receios, dificuldades, aprendizagens, mas muito importante para pensar em novas estratégias para sua formação profissional.

A ideia do tema desta pesquisa surgiu no componente curricular de Leitura e Produção de Texto IV, no primeiro semestre da pandemia, em que o mundo passava por mudanças em diferentes esferas sociais. Por sua vez, o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV foi substituído pela modalidade remota, através do *Google Meet*. A mudança aconteceu de forma brusca, então surgiram diferentes questionamentos sobre esse ensino, já que, na maioria das vezes, os planejamentos didáticos não trazem inovações em relação à utilização de diferentes plataformas em sala de aula e a carga horária do ensino presencial é maior. Portanto, como professora em formação inicial, é fundamental refletir acerca da experiência vivenciada na intervenção remota, e, com isso, ressignificar o papel do professor e suas práticas pedagógicas.

Através desta pesquisa, também será possível retroalimentar o curso, já que serão investigadas as possíveis aprendizagens e dificuldades que o componente curricular proporciona, para assim, ofertar uma formação de qualidade para os licenciandos.

Reconhecemos que as dificuldades surgiram para todos os envolvidos no processo educacional. Assim, não seria diferente para os professores em formação inicial, que estavam se preparando para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV. É para esse público que voltamos a atenção na presente pesquisa, de modo que este trabalho se propõe a responder à seguinte questão de pesquisa: Quais os impactos do Ensino Remoto Emergencial no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV, durante os semestres 2020.1 e 2020.2? Para tanto, buscamos responder também a outras questões: Como ocorreram as aulas de intervenções das estagiárias, nos dois primeiros semestres da pandemia? Quais foram as aprendizagens e dificuldades encontradas pelas professoras em formação inicial, nessa modalidade de ensino, durante esses semestres? A experiência proporcionou bagagem para a sua formação?

O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre os impactos do Ensino Remoto Emergencial no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV, durante os semestres 2020.1 e 2020.2, mediante a experiência de quatro estagiárias. Já no que se refere aos objetivos específicos, temos:

1. Registrar as percepções de professoras-estagiárias acerca do processo de implantação do ERE no componente curricular “Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV”, destinado à intervenção no Ensino Médio.
2. Descrever como ocorreram as aulas de intervenção no Ensino Médio requeridas pelo referido componente curricular nos dois primeiros semestres letivos realizados no período pandêmico.
3. Identificar as principais estratégias, dificuldades e aprendizagens das professoras-estagiárias nas intervenções realizadas.
4. Descrever os papéis exercidos pelos supervisores e orientadores.
5. Identificar as avaliações das professoras-estagiárias acerca do processo de ensino-aprendizagem e da formação universitária.

Para os objetivos do trabalho serem alcançados, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para Yin (2016), a pesquisa qualitativa é muito utilizada por diferentes profissionais e áreas do conhecimento, permitindo a realização de estudos sobre diversos temas, por essa razão, ela é considerada ampla e global. De acordo com Gil (1999), esta pesquisa é voltada para uma análise e interpretação profunda do fenômeno estudado, isto é, o estudioso precisa analisar, compreender e interpretar o seu objeto de estudo e atribuir um significado de acordo com a sua indução.

Gerhardt e Silveira (2009) apresentam as principais características desta pesquisa:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Por essa razão, a abordagem é qualitativa, pois algumas características pertencem a este estudo, tais como: análise, descrição e interpretação sobre o objeto de estudo, isto é, sobre as informações coletadas através das entrevistas realizadas com as estagiárias. E, ainda, na perspectiva de Erickson (1986), é interpretativista, pois o pesquisador faz uma interpretação da realidade e dos sujeitos que participam, atribuindo um significado.

Quanto aos objetivos, desenvolvemos uma pesquisa de levantamento, documental e descritiva. A pesquisa de levantamento, de acordo com Prodanov (2013), é utilizada em estudos descritivos e explanatórios e envolve uma investigação direta da realidade através de questionário ou entrevistas e, com a análise dos dados, são obtidas as conclusões. A pesquisa documental, segundo Gil (1999), investiga diversas fontes e sua coleta de dados ocorre através de documentos escritos ou não, sem método analítico, como: jornais, revistas, relatórios, documentos, fotografias entre outros elementos. No caso presente estudo, os Relatórios de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV servirão como dados adjacentes às entrevistas.

Uma pesquisa descritiva, segundo Prodanov (2013), tem a finalidade de descrever, analisar, explicar e interpretar o fenômeno estudado o qual utiliza diferentes técnicas para colher dados, como entrevista, formulário, questionário, entre outras. Esta pesquisa também possui características semelhantes à pesquisa explicativa, pois ela tem natureza de explicar e analisar o impacto do Ensino Remoto Emergencial no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV.

O presente trabalho está organizado em dois capítulos, além dessa introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo traz o referencial teórico que embasa a pesquisa, destacando-se os seguintes autores: Gatti, Shaw e Pereira (2021) Gatti (2010; 2009) e Nóvoa (2013; 1992) que discutem a respeito da formação docente; Imbernón (2016) mostra a figura do professor ao longo dos anos; Barreiro e Gebran (2006), Pimenta e Lima (2004) e Nóvoa (1992) com a concepção do estágio supervisionado; Senhoras (2021), que apresenta os aspectos gerais do ERE; Silva; Iacono e Tureck (2021) trazem a definição de Educação a Distância, entre

outros referencias importantes os quais contribuíram para construção deste trabalho. O segundo capítulo apresenta a análise dos dados, que está organizada em três grandes pilares: o planejamento, a execução e os aprendizados adquiridos pelas estagiárias. Com essa organização, foi possível categorizar as informações adquiridas no processo de coleta de dados e alcançar cada um dos objetivos pretendidos e expostos no início deste trabalho.

## 2 FORMAÇÃO DOCENTE

Muito se tem discutido em relação à formação docente nos últimos anos. A formação inicial dos professores ficou marcada na década de 70, com o surgimento de universidades com programas que visavam à formação profissional dos educadores. Ao longo tempo, foram debatidas questões como: profissionalização em exercício, práticas inovadoras, formação continuada, políticas reformadoras, entre outras questões que geraram tensões e conflitos.

Em princípio, é fundamental conhecer um breve percurso dessa história, para, mais tarde, refletir sobre a formação nos dias de hoje. De acordo com Nóvoa (1992), a trajetória da formação dos professores no contexto europeu é marcada por três períodos importantes:

- I) em meados do século XI, não havia programas de formação e os professores aprendiam o seu ofício nas escolas, juntamente a um professor mais experiente, em uma lógica de mestre e aprendiz;
- II) entre os finais do século XIX e meados do século XX, a formação dos professores adquiriu um estatuto próprio e passou a ser realizada em escolas normais, prevalecendo uma lógica de preparação teórica e pedagógica em articulação com escolas de aplicação nas quais se realizavam os estágios;
- III) a partir das últimas décadas do século XX, a formação de professores vai adquirindo progressivamente um estatuto superior (e universitário), autonomizando-se da profissão, ainda que se verifiquem iniciativas no sentido de construir lógicas de cooperação com as escolas e com os professores. (NÓVOA, 1992, p. 4).

Consoante a estes períodos, nota-se que no século XI não existiam universidades, bem como cursos específicos de cada área do conhecimento. Os professores não estudavam as teorias essenciais para a sua bagagem cultural pessoal e profissional. Ministravam aulas sem possuir diploma de formação e aprendiam a exercer a prática em sala de aula observando docentes já experientes. Porém, devido às mudanças sociais e científicas que ocorreram no decorrer dos anos, relacionadas à industrialização, avanços científicos e tecnológicos, globalização, dentre outros aspectos, foram surgindo novas demandas. Com isso, tornou-se necessária uma formação com aportes teóricos, criação de universidades e, principalmente, um novo professor.

De acordo com Imbernón (2016), houve diferentes professores na História:

[...] professores tradicionais do início do século, que conviviam com professores que tentavam criar uma escola nova ou ativa; professores republicanos revolucionários; professores operários dos anos 1930, que dividiam a escola com monarquias tradicionalistas; professores defensores da democracia durante as ditaduras, obrigados a se esconder de professores fascistas do regime, professores progressistas do final do século XX, que lutavam contra professores tecnocráticos etc. [...] (IMBERNÓN, 2016, p. 37-38).

Notam-se diferentes figuras dos docentes ao longo dos séculos, e as suas práticas são resultados dos seus contextos. Todavia, com as mudanças no processo de formação dos educadores, devido às transformações no mundo, tornou-se necessário um docente coletivo e reflexivo, que trabalhe com equipes pedagógicas, para, assim, acabar com as práticas individualistas e possibilitar a colaboração no trabalho escolar. São através das reflexões críticas das práticas e experiências coletivas que o professor, de fato, tem uma formação com êxito e cria a sua identidade.

O estatuto superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art.62 estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 20).

Em virtude das transições que ocorreram, sobretudo no século XX, e com a LDB, segundo Gatti (2009), aos poucos foram surgindo não só bacharéis, como também licenciaturas com o objetivo de formar professores para o ensino secundário, isto é, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, também chamado de Escola Normal, pois antes só havia preocupação relacionada à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, voltados à Pedagogia, por isso passou-se a pensar também em diferentes cursos.

A pesquisa de Gatti e Nunes (2008) mostra o crescimento dos cursos de licenciaturas presencial e a distância entre os anos de 2001 a 2006 nas diferentes áreas: Letras, Matemática e Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Filosofia, Educação Física e Artes.

Os cursos de licenciaturas têm a finalidade de formar os docentes para atuar na Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Segundo Gatti (2010), existem diversos problemas relacionados à aprendizagem e ao currículo causados por diferentes fatores:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1359).

Conforme a autora aborda, existem diferentes fatores que dificultam o trabalho do professor e é necessária uma formação inicial de qualidade, para que as escolas tenham



profissionais que eduquem os alunos, tornando-os seres críticos para exercerem os valores da cidadania.

Gatti (2009) aponta que as instituições formadoras não dão suporte totalmente adequado para os estudantes, as grades curriculares das licenciaturas não apresentam inovações e avanços, conseqüentemente acabam prejudicando suas competências e habilidades no que diz respeito aos saberes teórico-práticos. Os estágios, na maioria das vezes, são insatisfatórios, pois dependem das condições e disponibilização das escolas. O supervisor não consegue acompanhar as atividades desenvolvidas pelos estagiários, principalmente no período noturno.

Além da formação inicial, que ocorre nas instituições de ensino superior, também há a formação continuada, que representa um avanço, dando a oportunidade de os sujeitos aperfeiçoarem os seus conhecimentos através de programas de capacitação para as diferentes áreas. Para Gatti (2009), essa formação também contribui para complementar as lacunas deixadas na graduação.

Gatti (2021), em uma entrevista feita por meio da Live no Youtube, traz alguns apontamentos pertinentes a respeito da educação, pandemia e formação docente. Para a autora, deve haver uma mudança no currículo dos licenciandos, porque vai acabar exigindo demandas de vivências e aprendizagens dos alunos. A pandemia aumentou a desigualdade e nem todos os educandos possuem o privilégio de acompanhar as aulas remotas.

A autora ressalta que o maior problema será relacionado aos estágios, pois as regulamentações e horas de cada academia serão diferentes. Haverá a necessidade de se pensar em novas formas de planejamentos e de ensino voltadas para atividades além do projetor escolar.

O ensino superior, segundo a autora, é arcaico, pois os docentes não utilizam metodologias ativas para desenvolver novas aprendizagens nos licenciandos. Com a volta das aulas presenciais, torna-se importante as reitorias inovarem os currículos com novas formas didáticas, uso de tecnologias e estimular os professores em formação com “[...] a oferta de formações diferenciadas, para desenvolver o currículo necessário” (GATTI, 2021, p. 8).

Na perspectiva de Karla Queiroz e Rosangela Queiroz (2021), em decorrência da pandemia, os professores tiveram que migrar para o ensino remoto e adotar novas práticas metodológicas de forma repentina, então:

[...] caberá aos sistemas de ensino e suas políticas públicas de formação, mesmo que emergenciais, providenciarem a organização de percursos formativos mais atrelados a essa nova realidade, criando novas perspectivas identitárias sobre os fazeres docentes. (QUEIROZ, K; QUEIROZ, R, 2021, p. 114)

O ensino não será mais o mesmo, nem tão pouco a formação, então os docentes devem ter apoio adequado para desenvolver novas formas de ensinar de acordo com o contexto atual, que envolve a tecnologia.

Para Nóvoa (2013), alguns elementos são essenciais para a mudança na área da formação docente nas instituições e programas, tais como: compromisso com a formação dos educadores, valorização do futuro profissional através de reflexão em relação à prática e à experiência, reconstrução nas instituições acadêmicas e, por fim, desenvolver debates sociopolíticos com iniciativas para uma nova educação.

Conforme foi abordado, o processo de formação de professores passou por diversos períodos e, hoje, muitos agentes estão envolvidos, sem dúvida, as políticas públicas têm um peso maior, pois somente com elas, as instituições de Ensino Superior poderão investir nas licenciaturas tanto na formação inicial, quanto na formação continuada.

## **2.1 A importância do Estágio Supervisionado na formação inicial do professor**

Como vimos anteriormente, devido às mudanças que ocorreram na sociedade, não só a figura do professor mudou, como também o seu modo de aprender as habilidades necessárias para desenvolver a sua prática pedagógica. Hoje, para o docente exercer o magistério, é necessário possuir um diploma de licenciatura em uma instituição de nível superior. Logo, a formação inicial se constrói ao longo do curso, especificamente no componente curricular de Estágio Supervisionado.

A Lei N° 11.788 de 25 de setembro de 2008 define:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando [sic] o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, p. 1)

Além da definição, esta lei também traz outros artigos com instruções a serem seguidas relacionados à matrícula, compromisso, orientação do professor da instituição e ensino, jornada de atividades, duração do estágio, manutenção, entre outros aspectos fundamentais para o andamento da disciplina e desenvolvimento do estagiário.

Ainda de acordo com esta lei, o estágio pode ser obrigatório ou não, isso dependerá do projeto de cada curso, pois, em alguns, o estágio torna-se obrigatório por ser requisito para ter

o diploma, já em outros, ele pode ser apenas opcional, funcionando para acrescentar a carga horária.

O Parecer do Centro Nacional de Educação (CNE) N°27/2001, em seu documento, fala como deve ser o estágio supervisionado nas instituições de educação básica:

O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. (BRASIL, 2001, p. 1)

Conforme vemos, o estágio é obrigatório e está inserido na matriz dos cursos de licenciaturas. Seu principal objetivo é introduzir o indivíduo no contexto escolar, a partir do início da segunda metade do curso, com isso, é possível perceber a realidade escolar, os desafios e refletir sobre as observações e intervenções pedagógicas. Cada instituição de Ensino Superior possui o seu projeto pedagógico, assim como a carga horária que pode variar, principalmente em decorrência da pandemia.

Essa formação inicial do docente acontece através da junção entre teoria e prática, que não podem ser tratadas de maneira isolada, pois isso acaba gerando um grande erro no que diz respeito aos processos que compõem essa formação profissional: “A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 41). Por isso, elas não podem andar sozinhas, pois uma complementa a outra.

Barreiro e Gebran (2006) também consideram essa junção de teoria e prática, pois:

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Cabe não só à disciplina de Estágio Supervisionado na universidade, como também às demais, deixar claro que essa ponte entre teoria e prática devem andar juntas para gerar conhecimento e fazer um ensino mais compreensivo tanto na formação do licenciando, quanto nas escolas. A profissão não se aprende apenas na prática, por isso, é de suma importância as teorias que existem por trás para facilitar esse processo.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), muitos componentes curriculares focam apenas nas teorias e deixam a prática de lado e isso é errado, pois ambas são indissociáveis. As autoras ainda citam que, às vezes, no estágio, a carga horária da parte teórica acaba sendo maior que a prática, tornando um grande problema, porque é a partir da prática que o sujeito coloca em ação o que aprendeu com as teorias e reflete sobre suas experiências, por isso, o projeto pedagógico da instituição deve se atentar a isso e proporcionar tempo suficiente para ambos os processos.

Nessa disciplina, há o período de observação e o de intervenção, os quais são realizados no Ensino Fundamental dos anos finais e no Ensino Médio. Pimenta e Lima (2004) traz o seu apontamento em relação à prática e observação que ocorrem nas etapas:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão do professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 35).

Após as discussões teóricas, o estagiário é inserido no contexto escolar para observar e intervir em sala de aula. O primeiro passo é a observação, isto é, o licenciando irá observar as aulas de um professor que já exerce o magistério e entender como tudo funciona. Através deste período, o sujeito pode identificar práticas que seguem o modelo conservador e inovar, pensando em metodologias adequadas para serem trabalhadas de acordo com o contexto da turma e “imitar” o que achar pertinente. O segundo passo é a intervenção, momento este em que o estudante desenvolve a sua sequência didática e ministra as aulas.

Segundo Nóvoa (1992), a formação docente deve ser crítica-reflexiva, o professor precisa ser livre, e ter um pensamento autônomo, para assim conseguir ter dinâmicas inovadoras em sala de aula e refletir sobre as suas práticas. Pimenta e Lima (2004) também corroboram essa ideia, valorizam a experiência e a reflexão, pois apenas assim o sujeito constrói seus conhecimentos, fazendo problematização e procurando soluções para as práticas.

O estágio não é considerado apenas um componente curricular, pois com ele ainda é possível fazer pesquisas referentes às experiências vivenciadas durante a observação e intervenção, desenvolver projetos com problematização, entre outras questões que se fazem pertinentes: “o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisa” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 55). As autoras ainda ressaltam:

A realização dos estágios sob a forma de projetos pode estimular nos estagiários o desenvolvimento de um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade, uma postura investigativa, uma visão de conjunto do espaço escolar, uma percepção das

dificuldades que a escola enfrenta, mas também das conquistas reveladas nas ações dos profissionais que ali se encontram; uma compreensão da cultura escolar e das relações que ali se estabelecem de conflitos, confrontos e cooperação e participação. (PIMENTA; LIMA, 2004, p.228).

Então, é importante o estágio despertar a análise, reflexão e criticidade no discente, fazendo-o desenvolver pesquisas relacionadas às suas vivências, ao sistema de ensino, realizando diferentes problematizações não só no contexto escolar, mas também na sua própria formação e no planejamento em conjunto com os demais agentes envolvidos no processo.

## **2.2 Estágio Supervisionado na Universidade Estadual da Paraíba, *campus VI***

O Parecer 2/2015 do Conselho Nacional de Educação estabelece, no mínimo, 400 horas para o estágio supervisionado na formação inicial de professores nos cursos de nível superior, porém, essa carga horária pode variar de acordo com os PPCs das instituições. O curso de Letras- Língua Portuguesa do campus VI estabeleceu 420 horas para o Estágio Supervisionado, que são distribuídas em quatro componentes curriculares a partir do 7º período.

Os componentes curriculares de “Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I” e “Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa III” possuem 90 horas a serem cumpridas. Nelas, os discentes são inseridos no contexto escolar para observar as aulas e as práticas dos professores nos anos finais do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio. Já as disciplinas de “Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II” e “Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa IV” possuem a carga horária de 120 horas cada em que os licenciandos planejam as aulas e fazem as intervenções pedagógicas nas instituições de Ensino Básico:

A observação e a implementação de experiências de ensino, focos dos componentes de Estágio Supervisionado, ocorrerão, preferencialmente, nas unidades escolares das redes públicas oficiais que ofereçam os anos finais do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio e em espaços não escolares que atuem em atividades educacionais de ensino. Os estagiários devem realizar a observação e a implementação das experiências de ensino, preferencialmente, em unidades escolares e nos espaços não escolares acima mencionados localizados na cidade de Monteiro – Paraíba. A autorização para a realização das atividades dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado em outras cidades da região poderá ser dada pelo professor orientador quando este julgar possível e após consulta ao Coordenador de Estágio do campus. (GOMES *et.al*, 2016, p. 35)

Os principais agentes envolvidos no estágio supervisionado são: estagiário, supervisor e orientador. O estagiário é o professor em formação inicial, o supervisor é um docente da UEPB responsável pela disciplina que irá acompanhar o licenciando nas atividades desenvolvidas na disciplina e o orientador é o profissional da instituição de Educação Básica que recebe o estagiário e supervisiona as suas intervenções pedagógicas.

De acordo com o PPC do curso de Letras- Português, ao final de cada componente curricular de estágio supervisionado, deverá ser produzido pelo licenciando o “Relatório de Estágio Supervisionado”, que também faz parte do processo avaliativo.

Durante a pandemia, a RESOLUÇÃO/UEPB/CONCEPE/0229/2020 (2020, p. 7) alterou o calendário de 2020.1 e estabeleceu algumas normas para serem realizadas nos componentes curriculares através de aula não presencial. Na resolução, há um artigo especificamente para o Estágio Supervisionado:

Art. 7º A critério dos Colegiados de Curso, ouvidos os/as docentes responsáveis, e com anuência da PROGRAD, os Estágios Supervisionados de cursos de bacharelado e licenciatura poderão ser desenvolvidos por meio de atividades não presenciais, observados o Regimento dos Cursos de Graduação da UEPB, as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada Curso, resoluções e pareceres dos CEE e/ou CNE, bem como a legislação pertinente de cada campo de atuação profissional.

Com isso, a UEPB passou a utilizar a plataforma G Suíte, que é disponibilizada de forma gratuita para todos os que fazem parte da UEPB, possuindo diferentes ferramentas essenciais para desenvolver as aulas síncronas e assíncronas.

A coordenação do estágio do CCHE criou um documento com normas e detalha a forma como as disciplinas de estágio dos cursos de Letras e Matemática devem ser executadas na modalidade não presencial. De acordo este documento, os discentes matriculados cursam componentes curriculares tanto com aulas teóricas quanto com aulas práticas de forma total ou parcial, ou seja, é possível assistir as aulas teóricas e estagiar, como também acompanhar os encontros teóricos e estagiar quando as aulas presenciais voltarem. Cabe ao estudante escolher se matricular no componente curricular ou aguardar as aulas voltarem presencialmente.

Devido à pandemia, houve redução na carga horária e o estágio de observação e intervenção deve acontecer em 10h/aula, através do *Google Meet* para as aulas síncronas e *Google Sala de Aula* nas aulas assíncronas.

De acordo com Gatti (2009), para a realização do estágio acontecer, depende das condições e disponibilização das escolas. Durante a pandemia, os quatro componentes de estágio supervisionado exigiram escolas da Educação Básica que também estivessem cadastradas em plataformas de ensino, especificamente, através da ferramenta *Google Meet*, podendo ser em cidades diferentes do *campus* de Monteiro-PB.

### 2.3 Ensino remoto emergencial (ERE)

Atualmente, o mundo inteiro está vivenciando um contexto de pandemia que afeta todas as classes sociais, causada pelo COVID-19, denominado SARS-CoV-2, que se iniciou no ano de 2020 e permanece até os dias de hoje, dando um marco para a História mundial. De acordo com Rocha e Oliveira (2020):

A pandemia mundial acarretada pelo COVID-19 atingiu as mais distintas esferas da vida social, provocando mudanças de comportamento, reflexões, aumento da higiene e readaptações de espaços, inclusive dentro das residências. De estabelecimentos comerciais a instituições de saúde, todos tiveram que passar por um processo de readaptação imediata para o prosseguimento de suas atividades; no âmbito educacional não foi diferente. (ROCHA, OLIVEIRA, 2020, p. 1)

No que se refere ao setor da educação, as aulas no Brasil foram suspensas em todo território, tanto no ensino básico, como no superior, nas redes públicas e privadas. Houve a necessidade de o ensino presencial migrar para o ensino voltado para a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Logo, o Ministério da Educação (MEC) permitiu o ERE em diversas instituições, com o objetivo de dar continuidade ao ano letivo da educação em todas as etapas: Educação infantil, Educação básica, Ensino técnico, Ensino superior, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação especial, Educação indígena, do campo e quilombola. As aulas são permitidas das seguintes maneiras:

[...] as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares. (BRASIL, 2020, p. 8-9)

Durante esse período, as aulas remotas podem ocorrer de diferentes modos, cabendo a cada instituição de ensino escolher a melhor forma, dependendo do contexto. Portanto, a colaboração de todos os agentes, como professores, alunos e pais são de suma importância nesse processo, para assim, ocorrer o ensino-aprendizagem da melhor forma.

O ERE, na maioria das vezes, está sendo confundido com EaD, devido ao fato de algumas semelhanças, que envolvem o uso das TICs, tornando-se necessário fazer a diferenciação entre as duas modalidades que são utilizadas em diferentes contextos.

O Decreto nº 2.494, da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, publicado em 10 de fevereiro de 1998 traz a definição acerca da Educação a Distância:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, [sic] com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 1)

Desde esse Decreto, a modalidade de ensino já era utilizada nas instituições de ensino superior da rede pública e privada, tornando-se possível aulas a distância que funcionam em diferentes espaços de correspondência.

De acordo com Silva, Iacono e Tureck (2020), nesta modalidade o processo de ensino-aprendizagem acontece por meio de ambientes digitais disponíveis na web, com finalidade de oferecer auxílio às aulas e atividades, em que docentes, discentes e tutores podem fazer debates, leituras, desenvolver atividades, assistir vídeos, medir o aprendizado e tantos outros aspectos voltados para desenvolver as competências e habilidades nos educandos.

Segundo Silva, Iacono e Tureck (2020), é no Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA) que o educando tem acesso às aulas e demais atividades que funciona com o Moodle. A principal tarefa do professor na EaD é elaborar seu planejamento didático e, simultaneamente com o tutor, esclarecer as possíveis dúvidas que possam surgir dos alunos.

Já o ERE é uma modalidade de ensino que já existia e era utilizada em algumas universidades com o objetivo de completar as aulas físicas, porém ganhou visibilidade devido a ser adotado de forma emergencial, pela Portaria MEC N° 343/2020 e atualizada pelas portarias N° 345, 473 e 544/2020, nas instituições de ensino, enquanto a Covid-19 perdurar.

Para Senhoras (2021), o ensino remoto é:

[...] uma modalidade educacional de ensino e aprendizagem caracterizada por uma história de longa duração desde o final do século XIX até os dias atuais, a qual se fundamentou por diferentes estratégias didáticas e meios tecnológicos em distintos contextos espaço-temporais. (SENHORAS, 2021, p. 13)

A modalidade já era utilizada em instituições de ensino superior nos séculos anteriores e, na contemporaneidade, ganhou espaço devido ao contexto pandêmico que dura mais de um ano e continua seguindo diferentes recursos metodológicos, pois cada instituição adota uma estratégia de ensino-aprendizagem de acordo com qual melhor se adapta.

Pacini e Pacini (2020) conceituam:

O ERE é uma modalidade de ensino que surge como “substituto” do Ensino Presencial neste momento de emergência, como o próprio nome sugere. Com a pandemia do Covid-19, nossa sociedade vive uma crise sanitária sem precedentes, logo, o ideal é



que recorramos a essa prática de ensino como norteadora do processo ensino-aprendizado. (PACINI; LARA, 2020, p. 132).

O ERE, surge, atualmente, como forma alternativa para dar continuidade ao ano letivo. Nele, há uma migração do presencial para o virtual, no qual o uso das TICs é dominante. Behar (2020) também traz a definição do termo remoto:

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. (BEHAR, 2020, s/p)

Com o distanciamento social, professores e alunos tiveram que se adaptar a ministrar aulas a estudar em suas próprias residências. As TICs já eram utilizadas por alguns docentes e também muito discutida, porém, com a nova modalidade, tornou-se necessário o conhecimento sobre o letramento digital<sup>1</sup> em diferentes plataformas. Esses novos letramentos se relacionam com os multiletramentos e multimodalidades que estão inseridos no documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fala sobre a necessidade de novas práticas com diferentes tipos de letramentos:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 09).

Os currículos da educação básica em quase sua totalidade são pensados para a modalidade de ensino presencial. Entretanto, por causa da crise sanitária, houve a necessidade de uma nova adaptação e, com isso, a sala de aula presencial se transformou em virtual, e as aulas funcionam de duas formas: síncronas e assíncronas.

Segundo as autoras Kiara Costa e Naiara Costa as aulas síncronas são:

[...] recursos que permitem a aula ao vivo com o docente, ou seja, quando estamos utilizando uma ferramenta síncrona estamos ao mesmo tempo conectados e se comunicando. A comunicação de forma síncrona funciona quando o emissor e o receptor estão conectados e interagindo na mesma sincronia, embora não estejam no mesmo local. (COSTA; COSTA, 2021, p. 13)

Por conseguinte, elas ocorrem de forma online, no horário que seria o encontro presencial, mas, às vezes, com redução na carga horária. Docentes e discentes interagem em

---

<sup>1</sup> De acordo com Xavier (2011), letramento digital são práticas de leitura e escrita com a utilização de hipertextos que envolvem diferentes gêneros digitais utilizados por aparelhos.

tempo real, através da videoconferência, microfone ou chat. Geralmente, os encontros são feitos através de plataformas, como por exemplo: *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Skype*, *WhatsApp* entre outras. Cabe a cada instituição de ensino escolher qual utilizar, de acordo com o contexto.

Para as autoras Kiara Costa e Naiara Costa (2021), existem

[...] ferramentas que permitem o acesso às atividades “offline”, quando o docente ou os colegas de turma não estão online no mesmo horário; nesse formato há a possibilidade de acesso tanto de docentes quanto de alunos em quaisquer horários, não sendo obrigatório que eles estejam conectados no mesmo horário. Na comunicação assíncrona, o emissor e o receptor não estão conectados e interagindo simultaneamente, e não estão no mesmo local. (COSTA; COSTA, 2021, p. 13).

Neste momento assíncrono, as aulas funcionam no modo offline, com atividades que complementam o horário da aula. Professores e alunos interagem em outras plataformas, como: *Ava*, *Moodle*, *fórum*, *Google Classroom*, *WhatsApp*, *e-mail*, entre outras. Nestas plataformas, inserem-se atividades, provas, textos teóricos e complementares e demais materiais necessários para dar suporte ao educando.

De acordo com Machado (2020), a transição do ensino está sendo difícil para todos os atores envolvidos, como educandos, pais, gestão e, principalmente, os educadores. Em pouco tempo, os profissionais da educação tiveram que desenvolver competências e habilidades de letramentos digitais para poder se inserir nas plataformas de ensino.

O docente, nesse contexto, além de transformar sua casa em seu ambiente de trabalho, também precisa dominar o uso da tecnologia, para, assim, poder repensar a maneira de trabalhar os conteúdos de um modo mais objetivo e lúdico. O estudante, da mesma forma, precisa ter o domínio sobre determinados letramentos digitais para acompanhar as aulas e demais atividades. “A forma de ensinar e aprender pode ser beneficiada por essas tecnologias, como por exemplo, a Internet, que traz uma diversidade de informações, mídias e softwares, que auxiliam nessa aprendizagem” (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA; 2015, p. 76).

No que se refere aos conteúdos, de acordo com Leonhardt (2020), é necessário ter atenção com a transposição didática, pois:

[...] não se pode, mecanicamente, passar os conteúdos que seriam escritos na lousa ou que estão em uma apresentação no powerpoint para uma plataforma digital e esperar que o ensino remoto seja um sucesso. Aproveitar os momentos síncronos para passar instruções precisas, direcionamentos, incentivar, acolher, considerar que as diferenças no ritmo de aprendizagem se acentuaram nesse período, são questões que precisam ser pensadas. (LEONHARDT 2020 *apud* SENHORAS, 2021, p. 29)

É imprescindível que o professor seja o mediador e trabalhe com os conteúdos de forma objetiva, para não tornar a aula cansativa, inclusive, aproveite não só as videoconferências, como também o espaço síncrono para acolher, ouvir o aluno, incentivar, ter uma relação de aproximação para despertar o interesse do aluno, já que o contato físico no momento se encontra impedido.

O educando, mais do que nunca, torna-se o protagonista, pois será mediado pelo educador e construirá seu caminho de aprendizagem através da sua própria dedicação e organização. Segundo Senhoras (2021), é necessário considerar o estudante:

[...] como um sujeito ativo para com a sua aprendizagem, sendo o próprio gestor do seu fazer discente e, por extensão, de sua formação, tendo o professor como o agente mediador, motivador, orientador para potencializar tal processo. Entretanto, consideramos que para tal atitude seja desenvolvida pelo corpo discente, convém sensibilizá-los para a importância de se comprometerem com o seu papel de aprendente. (SENHORAS, 2021, p. 76).

O ensino-aprendizagem ocorre por intermédio da interação entre docente/discente, tornando-se essencial à colaboração de ambos, principalmente, do estudante. “Cada pessoa precisa, então, levar as instruções consigo, ter autonomia e diligência para resolver a tarefa, que geralmente tem condições e prazos previamente estipulados.” (RIBEIRO, 2021, p. 31). É necessário que ele se comprometa com a sua aprendizagem e utilize estratégias para facilitar esse processo.

Para Santos e Felicetti (2014), o educando precisa se preparar para a aula, buscando informações sobre o conteúdo abordado, fazer resumos e leituras para ampliar o seu conhecimento. Ao longo da aula, pode-se utilizar a estratégia de fazer anotações, tirar as dúvidas e interagir com o professor. Por fim, revisar os conteúdos e fazer as atividades indicadas pelo docente.

No novo modelo de ensino, a interação entre educador e educando muda, pois não há mais o olho no olho, o ensino ocorre através de plataformas com as videoconferências e, na maioria das vezes, apenas o professor liga a câmera. Uma vez que não há obrigatoriedade para ligar câmera, os demais participantes interagem pelo chat ou por microfone e nem sempre há certeza se os alunos estão presentes assistindo, tornando-se um dos desafios. A efetividade da aprendizagem fica comprometida, porque “[...] as pessoas ficam exaustas, as câmeras ficam fechadas entre estudantes, o(a) docente tem a sensação de falar sozinho(a), não se garante interação alguma, caso as atividades não sejam planejadas para o ambiente digital” (RIBEIRO, 2021, p. 34).

Para Senhoras (2021), o ensino remoto traz consigo diversos desafios, tais como: desigualdade social, exclusão, conexão instável, acesso à internet, formação inicial e continuada para profissionais da educação, uso das tecnologias, efetividade da aprendizagem dentre tantos outros.

De acordo com Schaurich *et al.* (2020):

O desafio vai além da mera oferta de ensino remoto, para sua execução ser eficaz e inclusiva depende de vários fatores que perpassam pela infraestrutura tecnológica do país, pela formação dos profissionais, que precisam ser capacitados para a modalidade de ensino a distância, pelas desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais que afligem o país, pelas deficiências de aprendizagens anteriores à pandemia, pela ausência da escola enquanto espaço de proteção, entre outros. Esses elementos reforçam a educação enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, como preconiza a Constituição Brasileira. (SCHAURICH *et. al.*, 2020, p. 72)

Segundo Marques (2010) e Heller e Cairncross (2016), a pobreza é algo social na que dificulta as oportunidades para todos os indivíduos, acarretando a desigualdade e exclusão. “A desigualdade é um fenômeno socioeconômico baseado na relação desigual entre capital e trabalho; a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural apoiado em um dispositivo normalizador” (SILVA, 2017, p. 34).

No contexto pandêmico, de acordo com Senhoras (2021), nota-se que determinadas comunidades, como por exemplo, as periféricas, estão com pouco acesso ao direito à educação e a pandemia trouxe fragilidades para as classes mais vulneráveis. São poucos os que possuem acesso à internet ou aparelho adequado, como computador, celular ou tablet, para acompanhar as aulas.

A pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicada em 14 de abril de 2021, mostra que 4,3 milhões de alunos brasileiros adentraram na pandemia sem internet, por não ter condições de pagar um plano ou até mesmo um aparelho para acompanhar as aulas. Ainda de acordo com a pesquisa, discentes da rede pública são os que menos têm acesso à internet e a conexão, na maioria das vezes, não é de qualidade.

Lopes (2020) se preocupa com isso, visto que, segundo o autor, essa desigualdade pode ocasionar desmotivação dos discentes e também causar problemas quando as aulas presenciais voltarem, tanto na visão pedagógica, como no desempenho social e intelectual do educando.

Senhoras (2021) diz que os professores da Educação Básica são os que mais sentem dificuldades com a utilização das tecnologias, pois não conseguem acompanhar as mudanças constantes. Além disso, as políticas públicas acabam sendo comprometidas, pois, de acordo com Souza (2016), não há incentivo referente à capacitação e formação dos educadores.

Para as autoras Kiara Costa e Naiara Costa (2021), há outras problemáticas:

[...]um ambiente adequado para estudo, ou ainda quando há várias crianças ou jovens em uma mesma residência e o único recurso disponível é um celular para dividir entre todos, ou ainda quando a preocupação primeira de sobrevivência está ameaçada, não apenas pelo vírus, mas pela falta de alimento, água, esgoto, ou tantas outras condições básicas [...]. (COSTA. K; COSTA. N, 2021, p. 18).

É nítido que o novo formato de ensino afeta principalmente as classes menos favorecidas, uma vez que nem todos têm um ambiente adequado para os estudos, principalmente quando o núcleo familiar é grande. A falta de aparelho, o barulho, o ambiente, entre outros fatores dificultam o ensino-aprendizagem, ou até mesmo exclui, em razão de muitas famílias passarem por dificuldades, principalmente na pandemia que multiplicou a desigualdade.

Além disso, de acordo com as pesquisas desenvolvidas por Torre (2021), existe “[...] aumento do cansaço físico e mental, momentos de depressão, muita ansiedade, sensação de impotência, falta de perspectiva em relação ao fim dos problemas.” (TORRE, 2021, p. 18). Não só o isolamento social, infelizmente, acaba desenvolvendo estes problemas nos indivíduos, como também a mudança repentina de modalidade, sobrecarga de trabalho, excesso de atividades e tantas outras dificuldades.

Apesar dos desafios, há vantagens com o novo ensino, conforme Senhoras (2021), pois, se as TICs forem utilizadas de maneira adequada, podem resultar uma aprendizagem positiva e motivação para com os alunos.

De acordo com Coelho (2020):

[...] há pontos favoráveis ao ensino remoto emergencial, um deles diz respeito à desinibição do aluno por meio das interações virtuais. Tal fenômeno é discutido em questão de responsabilidade digital, em que muitas pessoas utilizam as redes sociais em troca de popularidade. (COELHO, 2020, p. 55).

Com o uso das TICs, os docentes podem orientar os discentes em como navegar na internet de maneira adequada e consciente, já que, na maioria das vezes, os indivíduos não utilizam a internet a seu favor e acabam não ampliando a sua aprendizagem.

Outro ponto positivo, de acordo com Kiara Costa e Naiara Costa (2021), foram algumas ferramentas que antes não eram utilizadas e ganharam utilidade agora, nas quais dão a oportunidade de promover debates, eventos, reuniões, aulas entre outras atividades à distância.

Conforme Coelho (2020), outro ponto positivo sobre as aulas remotas é para as pessoas tímidas, a autora acredita que o educando pode se tornar participativo nas aulas, através do chat, sem precisar ligar a câmera ou o microfone.

Outra vantagem é em relação ao tradicionalismo, o isolamento pode “acelerar o afastamento da escola dos modelos tradicionais, promovendo inovações e incentivando a

autonomia dos alunos” (SARAIWA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 9). Com as TICs, o professor pode aperfeiçoar suas metodologias, deixando o tradicionalismo de lado e os estudantes se tornam autônomos, o contexto os fazem criar novas maneiras de se adaptar e estudar.

Segundo Oliveira, Silva e Silva (2020), quanto ao professor:

Espera-se que nesse novo cotidiano que o professor tem vivenciado durante a pandemia, ele se permita aprender, que essas vivências e experiências possam servir de mote para transformações digital e cultural tão necessárias e urgentes na Educação Básica. Haverá maior sentido se professores e alunos, além do acesso, saibam navegar e explorar as diversas potencialidades que as TD propiciam, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e aprendizados híbridos. (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 32)

Ninguém sairá da pandemia como entrou, do mesmo modo que se espera um novo aluno, espera-se também um docente que, através da experiência no ensino remoto, busque se aperfeiçoar nas suas metodologias pedagógicas, inovando cada vez mais os diferentes gêneros que a internet oferece.

De acordo com Viana (2021),

O professor, depois da covid-19, assim como qualquer um de nós (inclusive os estudantes), será um profissional mais preocupado com o outro, que valoriza as relações interpessoais. A principal transformação que a crise nos trará está ligada ao envolvimento, engajamento e determinação para fazer e ser diferente. Quando as aulas presenciais retornarem, o professor certamente estará mais antenado às estratégias diferenciadas e ao novo. Será capaz de enxergar, avaliar e aliar o interesse dos alunos aos recursos usados em sua prática pedagógica diária. Isso proporcionará mais dinâmicas para aulas, engajamento dos alunos e, conseqüentemente, mais aprendizagem. (VIANA, 2021, p. 25).

Para as mudanças nas metodologias ocorrerem, são necessárias não só as experiências durante a nova modalidade, como também, políticas públicas para a formação inicial e continuada do profissional da educação. A vivência nesse período mostrou “[...] a necessidade de busca por aprimoramento, aprofundamento e capacitação constante [...]” (COSTA; COSTA, 2021, p. 19).

Viana (2021) acredita que a educação pós-pandemia encaminha-se para o ensino ativo ou híbrido, sendo necessárias ainda mais formações dos profissionais da educação, os quais, provavelmente, terão mais demandas para serem desenvolvidas.

Portanto, no próximo capítulo será abordada a discussão acerca da implantação do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV, na modalidade de ERE, durante os dois semestres iniciais do contexto pandêmico (2020.1 e 2020.2), realizadas com 4 (quatro)

professoras-estagiárias e entenderemos como tudo funcionou durante as experiências com as aulas.

### 3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REGISTROS/REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Nesta seção, será apresentada a análise e discussão das entrevistas aplicadas com 4 (quatro) estagiárias que participaram do Estágio Remoto de Intervenção de Letras- Português na UEPB, campus VI, no CCHE nos semestres de 2020.1 e 2020.2. As entrevistas foram realizadas pela plataforma *Google Meet*, com duração de 1(uma) hora e gravadas pelo aparelho de celular.

As participantes da pesquisa formaram as primeiras turmas do Estágio Supervisionado de Intervenção em Língua Portuguesa durante a Pandemia. Sendo assim, julgamos importante deixar registradas as principais informações que dizem respeito às suas experiências nesse contexto. Das quatro estagiárias, duas participaram da primeira turma do componente curricular, no semestre 2020.1, e duas da segunda turma, no semestre 2020.2. Seguem abaixo os dados de cada uma delas:

**Tabela 1-** Perfil das estagiárias

Estagiárias	Idade	Período	Semestre do estágio
E1	23 anos	11°	2020.1
E2	25 anos	11°	2020.1
E3	26 anos	11°	2020.2
E4	24 anos	12°	2020.2

**Fonte:** Elaborada pela autora (2022).

A tabela 1 contém informações essenciais das participantes da pesquisa, como a identificação das estagiárias através das abreviações, idade e período, que funcionam como informações acessórias e, por fim, o semestre em que cada uma atuou como estagiária, para facilitar o processo de comparação entre as experiências.

De acordo com a RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015, do Regimento dos Cursos de Graduação da UEPB, o estágio deve ser realizado de preferência, em instituições de ensino público, na cidade em que o *campus* se localiza para que o supervisor possa acompanhar as atividades desenvolvidas pelos professores em formação. Contudo, devido à modalidade remota adotada no período da Pandemia, houve a possibilidade de as estagiárias atuarem em cidades diferente, conforme pode ser visto na tabela abaixo:



**Tabela 2:** Instituições em que foram realizados os estágios.

<b>Estagiárias</b>	<b>Instituições</b>
E1	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João de Oliveira Chaves, do município de Monteiro-Paraíba
E2	Instituto Federal da Paraíba, Monteiro- PB
E3	Escola Integral cidadã Francisco de Assis Gonzaga (FAG), Prata- PB
E4	Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Cônego Olímpio Torres, Tuparetama- PE

**Fonte:** Elaborada pela autora (2022), a partir de dados retirados dos Relatórios finais das estagiárias.

A tabela 2 apresenta os dados das escolas em que as estagiárias atuaram e tem como finalidade conhecer o campo de trabalho de cada uma. Podemos perceber que todas ministraram aulas na rede pública de ensino, porém, em cidades diferentes, por exemplo: a E1 e E2, desenvolveram suas atividades de intervenção em Monteiro- PB, conforme pede no PPC do curso citado; a E3 estagiou no município próximo à sede da UEPB e a E4 interviu no estado do Pernambuco<sup>2</sup>. De acordo com a proposta de continuidade nas disciplinas de estágio na modalidade remota, é permitido estagiar em escolas de cidades diferentes, desde que as aulas sejam síncronas.

A supervisora do componente de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV foi a mesma nos dois semestres. Já as orientadoras que receberam as professoras em formação nas escolas foram diferentes, até mesmo pela condição de terem sido escolas distintas. O número de alunos também muda, como vemos na tabela a seguir:

**Tabela 3:** Número de alunos nas turmas por estagiárias

<b>Estagiárias</b>	<b>Turmas</b>	<b>Matriculados</b>	<b>Presentes nas aulas remotas</b>
E1	3º ano	66	4 a 7
E2	3º ano	1	1
E3	2º ano	25	20
E4	1º ano	36	17 a 20

**Fonte:** Elaborada pela autora (2022), a partir de dados retirados dos Relatórios finais das estagiárias.

A tabela 3 é referente às séries das turmas, número de alunos matriculados e presentes nas aulas, e tem por objetivo situar o leitor para que, assim, ao decorrer da pesquisa, seja possível entender alguns dos motivos das dificuldades enfrentadas pelas estagiárias, como também, comparar a diferença significativa entre a quantidade de discentes dos dois semestres.

Nas entrevistas, as estagiárias falaram que não foi estipulado o número máximo de alunos das turmas das instituições da Educação Básica. A proposta de continuidade das

<sup>2</sup> De acordo com a Proposta de continuidade das disciplinas de estágio supervisionado I, II, III e IV das licenciaturas de Letras e Matemática, no semestre de 2020.1 “c) Os estágios só poderão acontecer nas salas de aula que adotaram as aulas síncronas, para que os alunos possam exercer com mais eficácia sua prática; d) As práticas poderão ocorrer em escolas de municípios diferentes da sede da UEPB, desde que atendam o item anterior.” p. 2.

disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV das licenciaturas de Letras e Matemática na modalidade de Ensino Remoto Emergencial também não estabelece número.

### **3.1 O processo de implantação do ERE no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV**

Esta seção tem como objetivo registrar como foi o processo de implantação do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV, pela modalidade ERE no *campus* VI e as expectativas e medos iniciais das estagiárias.

Conforme vimos ao longo do trabalho, as aulas presenciais foram suspensas em todas as instituições de ensino devido à pandemia. Meses depois, começou-se a pensar na alternativa do ERE para que os alunos não perdessem o ano letivo. No dia 26 de junho de 2020, a UEPB aprovou a Resolução UEPB/CONSEPE/0229/2020, que oficializou a volta das aulas no dia 03 de agosto de forma remota. Pensando nisso, entrevistamos quatro estagiárias do curso de Letras-Português que participaram do Estágio Supervisionado de Intervenção, na modalidade remota.

Inicialmente, na entrevista, pedimos que às estagiárias relatassem como foi o processo de implantação do ERE para a execução do estágio. Nas respostas, todas elas evidenciaram as suas expectativas, medos e dificuldades do que iriam enfrentar. Sobre a implementação em si, falaram:

*A implementação de primeira instância não foi tão preparatória, não só para a gente, mas para o curso em si, pois veio a pandemia e logo houve a paralisação, e por conseguinte a gente voltou. Tivemos que nos adequar às questões de aulas remotas assíncronas e síncronas e ficou muito confuso para a instituição toda. No começo, não sabia o que era ensino remoto, só tinha ouvido falar, mas a funcionalidade em prática não, porque eu só tinha ouvido falar na associação com o ensino a distância das pós-graduações. Não pesquisei nada sobre, esperei o curso começar, porque achava que a universidade não iria voltar. (E2)*

*Não sei se a UEPB passou alguma formação no ensino remoto em relação ao Meet, de como que nós enquanto estagiários pudéssemos trabalhar com essa ferramenta. Quando iniciamos o estágio, a gente já sabia manusear o Meet porque aprendemos nas aulas da UEPB apresentando os seminários. (E3)*

A suposta falta de preparação da instituição que a E2 faz menção, ou de informação, que a E3 relata, se assemelha à discussão que Machado (2020) traz em relação à volta das aulas

pela modalidade remota, que ocorreu de forma muito rápida, sem preparação e formação adequada para o novo ensino. Algumas instituições realizaram formações, como por exemplo a UEPB, que ofereceu o “Conecta UEPB” e promoveu diferentes atividades voltadas para os docentes, visando à formação com o uso de tecnologias. Todavia, segundo a E2, não houve um direcionamento ou formação para os alunos, tampouco para dos discentes que iriam participar do Estágio de Intervenção, logo, para ela, isso tornou-se muito confuso, porque a universidade não os preparou.

Por um lado, isso apresenta-se como um ponto negativo, porque, por ser Ensino Superior, esperamos assistência sobre diferentes demandas. Conforme vemos, a E2 não sabia o que era ERE, só ouvia falar entre associações com o EaD, que como já discutimos ao longo do trabalho, havia confusão entre as modalidades por possuírem semelhanças no que diz respeito ao uso de tecnologias. Logo, a professora em formação esperou as aulas iniciarem para a universidade nortear os discentes a respeito do novo ensino.

Por outro lado, o fato da UEPB não ter dado suporte suficiente para a formação dos alunos para migrar no ERE, também pode se tornar um ponto positivo, como vemos no caso da Estagiária 1:

*“Quando a UEPB publicou o regulamento oficializando a volta às aulas de modo remoto, fiz alguns cursos online voltados para a Educação a Distância e de personificação a partir de metodologias ativas. Pesquisei as diferenças entre Educação a Distância e Ensino Remoto, que a princípio parecia ser a mesma coisa, mas conforme fui pesquisando, fui percebendo diferenças. (E1)*

Como notamos, a E1 através da sua curiosidade, desenvolveu autonomia, ou seja, fez alguns cursos relacionados ao uso das tecnologias, pesquisou as diferenças entre as duas modalidades e isso mostra o quanto é importante o indivíduo não esperar somente pela universidade, mas sim ir em busca dos diferentes tipos de conhecimentos e de aperfeiçoar sua formação.

Todas as estagiárias citam que no componente curricular de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV houve um encontro esclarecendo as diferenças entre o EaD e ERE, porém, sem preparação para o uso das novas ferramentas, principalmente as dos semestres de 2020.1, que eram pioneiras e diferentemente das outras que tiveram a oportunidade de aprender ou no trabalho ou nas apresentações de seminários e já viviam o novo contexto, desenvolveram as novas competências e habilidades na prática com suas intervenções.

Nas entrevistas, a E1 também cita que não houve formação a respeito de como utilizar as tecnologias e a E4 falou que já trabalhava em uma escola dando aula, então sabia utilizar as ferramentas básicas. Vale ressaltar que a E3 e E4, são dos semestres de 2020.2, por isso, já entendiam melhor o novo contexto remoto.

Em relação às expectativas iniciais quando souberam que o estágio aconteceria pelo ERE, evidenciam:

*Paralisei quando soube que o estágio iria ocorrer, pois nunca havia mexido nas plataformas, nem muito menos para dar aulas. Surgiram diversos questionamentos: como será que vão ser essas aulas? Será que vou conseguir? Será que os alunos vão participar e aprender? (E1)*

*No começo fiquei apreensiva porque achava que não ia dar certo, pelo fato de toda a minha experiência em sala de aula e para com aluno era presencial. (E2)*

*Não quis cursar a disciplina de estágio em 2020.1 porque tinha medo de enfrentar esse estágio, achava que não ia aprender, e por ser o último, achava que era muito importante para ser remoto, medo dos alunos não entenderem e não aprenderem e tinha a esperança de no próximo período voltar presencial. (E3)*

Apesar de as estagiárias terem cursado a disciplina de estágio em semestres diferentes, fica evidente semelhanças em relação às suas expectativas, tais como: medos, questionamentos, apreensão, surpresa, dúvida se realmente iria funcionar. Devido ao medo e por não acreditar que o ERE seria possível, a E3 acabou desistindo de cursar o componente no primeiro período de implantação, por isso cursou apenas no 2020.2

### **3.2 O processo de execução do ERE no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV**

Esta seção tem como objetivo analisar a vivência das estagiárias durante as aulas de intervenções. Portanto, apresentamos como ocorreram as aulas de intervenções, quais estratégias foram consideradas no planejamento didático, quais foram as principais dificuldades e aprendizagens encontradas ao longo do percurso e, por fim, qual foi a influência da supervisora e da orientadora.

### 3.2.1 As aulas das intervenções

Em virtude da pandemia, o ERE foi necessário para dar andamento às aulas. A nova modalidade acontece de forma síncrona e assíncrona. De acordo com as estagiárias:

*“As aulas de Estágio Remoto ocorreram através da plataforma Google Meet. As atividades assíncronas eram encaminhadas para o grupo do WhatsApp da turma, na qual continham como integrantes a diretora, todos os alunos e professores. A docente da escola não me deixou ter acesso ao Google Sala de Aula, porque segundo ela, só podia usar se fosse cadastrado na escola.”*  
(E1)

*As aulas foram pelo Meet e as atividades assíncronas eram enviadas pelo WhatsApp.* (E2)

*As aulas foram pelo Meet e as atividades para casa eram enviadas para a professora da escola e ela enviava no grupo do WhatsApp para eles.* (E3)

*“As aulas síncronas aconteciam pelo Google Meet e as assíncronas pelo Google Sala de Aula, eu tinha acesso a plataforma, porque já dava aula na escola”* (E4)

Segundo Kiara Costa e Naiara Costa (2021), as aulas síncronas acontecem em tempo real, ou seja, *online*, no mesmo horário da aula presencial. Há diversas plataformas que podem ser utilizadas para este momento, uma delas é o Meet, que as estagiárias utilizaram conforme a orientação da coordenação de estágio do CCHE.

Ainda segundo as autoras, as aulas assíncronas ocorrem de forma *Off-line*, em que as atividades são encaminhadas para os alunos realizarem através de diferentes plataformas e também serve como meio de comunicação. Conforme os relatos, as utilizadas foram *WhatsApp* e o *Google Sala de Aula*.

Como notamos, ao contrário da E4 que já trabalhava na escola e tinha acesso ao *Google Sala de Aula*, as outras não puderam ter acesso à plataforma, então duas enviavam diretamente para os alunos e uma por intermediário da professora. A E1 cita que no grupo, além dos alunos, também estavam inseridos todos os professores e a diretora. Isso acaba tirando a privacidade não só da estagiária, como também dos próprios alunos, porque todos os participantes do grupo

acabam tendo acesso a tudo e não fica organizado, igual na outra ferramenta que a E4 utilizou, o *Google Sala de Aula*.

Em princípio, o *WhatsApp* era um meio voltado apenas para interações pessoais, mas, hoje, percebemos o quanto ele pode ajudar na comunicação de modo prático e facilitar tanto o envio dos materiais como também a comunicação entre professores e alunos. Nas entrevistas, as quatro estagiárias falaram que gostaram de utilizar o aplicativo, porque gerou uma conversação mais rápida. Já o *Google Sala de Aula* foi descoberto como ótima plataforma, pois há diferentes opções nas quais facilitam até mesmo a organização dos conteúdos, trabalhos, entre outros benefícios.

### 3.2.2 As estratégias

Veremos abaixo os conteúdos selecionados para as intervenções das estagiárias:

**Tabela 4:** Conteúdos trabalhados pelas estagiárias durante o estágio

Estagiárias	Conteúdos
E1	Texto dissertativo-argumentativo
E2	Poema, prosa e escolas literárias (Romantismo, Realismo e Parnasianismo)
E3	Trovadorismo, humanismo, poemas e cantigas
E4	Figuras de linguagem, poemas, tirinhas e história em quadrinho

**Fonte:** Elaborada pela autora (2022), a partir de dados retirados dos Relatórios finais das estagiárias.

A tabela 4 exhibe os conteúdos que foram trabalhados nas intervenções das estagiárias e tem como finalidade ajudar o leitor a interpretar a forma como as participantes da pesquisa planejaram suas aulas, de acordo com os assuntos dos eixos bimestrais estabelecidos pelas escolas, de forma contextualizada. Podemos perceber que foram discutidos conteúdos diferentes e que o gênero textual poema foi discutido pela E2, E3 e E4. As sequências didáticas foram construídas pelas licenciandas, exceto da E2:

*Meu plano de aula praticamente já veio pronto, porque o IF já me mandou, tive que reformular e adaptar em 10 aulas. O IF já manda o plano de aula com todos os conteúdos, não me prejudicou, mas me limitou no sentido do que eu deveria dar em cada aula, e em cada aula, eu tinha que dar uma escola literária. (E2)*

Na maioria das escolas públicas, as Secretarias Municipais da Educação repassam Planos Bimestrais, os quais são construídos pelos professores da rede e os estagiários quando vão intervir constroem a sequência didática de acordo com os conteúdos estabelecidos, que foi o caso das estagiárias 1, 3 e 4. Já a E2 cita que seu plano já veio praticamente pronto.

Observamos, assim, que há uma limitação, pois, mesmo o Instituto Federal da Paraíba sendo público, se assemelha com algumas escolas particulares nas quais também já mandam o plano pronto com os conteúdos para serem trabalhados, isso acaba limitando a autonomia do estagiário de preparar sua própria aula de acordo com a sequência que achar melhor.

Ainda de acordo com o planejamento, para Leonhardt (2020), é necessário ter uma preocupação com a transposição didática, principalmente nas aulas remotas, o professor não pode transmitir os conteúdos da mesma forma do presencial, porque não haverá resultado satisfatório. O conteúdo precisa ser transmitido com objetividade para não tornar a aula cansativa, e foi esta preocupação que as estagiárias tiveram:

*Tentei planejar aulas que não fossem cansativas, já que era 1h de duração. Pesquisei os temas da atualidade para trabalhar com a produção do texto dissertativo-argumentativo, e percebi que a violência doméstica estava aumentando muito durante a pandemia. Planejei três aulas com esta temática e as demais foram pensadas no texto dissertativo-argumentativo. (E1)*

*Tive que trazer alguns pontos da atualidade para a comparação de algumas escolas, usar meios de interação com perguntas e inferências, precisei de alguns meios midiáticos para conseguir dar o andamento das aulas. (E2)*

*Buscamos utilizar ferramentas e assuntos de fora para agradá-los. Buscamos meios atuais para chamar a atenção deles, transformamos um conteúdo que muitas das vezes é apresentado de forma chata e tradicional, e conseguimos captar esses alunos os fazendo participar. (E3)*

*Sentimos dificuldade, na verdade, todo planejamento a gente sempre, porque queremos trazer algo reflexivo. Trabalhamos a figura de linguagem dentro do texto, pensamos em como foi feita a construção e o porquê, utilizamos os gêneros poema e tirinha, a partir dessa análise conseguimos chegar na reflexão, tentamos relacionar com o cotidiano. (E4)*

Diante das respostas, há uma preocupação com a transposição didática, como pontua Leonhardt (2020). Com os conteúdos da sequência, elaboraram aulas visando o contexto dos alunos, com elementos do cotidiano, discussões da atualidade para desenvolver o lado crítico reflexivo do aluno. Uma das estratégias para não tornar as aulas cansativas foi o uso de recursos tecnológicos:

*Além do Google Meet e slide, utilizei o site “Mentimeter”, no qual criei juntamente com os alunos nuvens de palavras sobre alguns temas discutidos nas aulas. É uma excelente maneira de tornar a aula mais lúdica e promover a participação dos discentes. Não só os alunos, como a professora da escola gostaram de experimentar esse recurso. (E1)*

*Utilizei a internet, WhatsApp, Youtube, Word e slide. Tive resultados maravilhosos, pois a dinamicidade ficou melhor do que só ler e fazer perguntas para a aluna participar. (E2)*

*Usamos o word art para criar uma nuvem de palavras com o nome “Idade Média”, e eles interagiram de uma forma incrível. (E3)*

*Levamos músicas para tentar envolver os alunos, usamos o Quiz, o Padlet, slide e o Classroom foi muito utilizado e a escola não pode mais desinstalar e essa plataforma vai continuar. (E4).*

Para não tornar as aulas exaustivas, as estagiárias utilizaram estratégias envolvendo o uso da tecnologia, através de diferentes meios, como: site *Mentimeter*, *Quiz*, *WhatsApp*, *Youtube*, *Wordart*, *músicas*, *Padlet*, *slide* e *Classroom*. Houve esforço delas, que se preocuparam em pesquisar diferentes meios para tornar a aula mais interativa, desenvolveram a autonomia de aprender a utilizar diferentes meios tecnológicos, já que não tiveram formação com essas metodologias ativas na universidade. De acordo com as estagiárias, os resultados foram maravilhosos, conseguiram engajar os alunos e eles gostaram.

Vale ressaltar também que, de acordo com as descrições dos relatórios, as professoras em formação conseguiram contemplar o que a BNCC traz nas competências para serem desenvolvidas nos alunos diferentes habilidades, as quais envolvem o universo digital, desenvolvendo, assim, diversos letramentos.



Duas estagiárias ainda relatam que tiveram medo de trabalhar determinados assuntos:

*O primeiro tema em que pensei para a produção textual do texto dissertativo-argumentativo era muito polêmico (Aborto), decidi não abordar, tendo em vista que a aula seria em casa, os pais poderiam assistir e não gostar e dizer que eu estava querendo conduzi-los a algo, já que envolvem diferentes questões, principalmente voltadas para a religiosidade. (E1)*

*Quando estava fazendo o planejamento, tive medo de utilizar uma música, porque ela trazia uma crítica sobre questões tabus, continham palavras que nenhum professor jamais traria para a sala de aula, a gente estava com medo e pensamos “será que tem pai ou mãe assistindo? (E3)*

Conforme vemos, elas tiveram medo de discutir certos temas pelo fato das aulas estarem acontecendo em casa, já a E2 e a E4 não relataram esse receio na entrevista nem no relatório. O principal motivo do medo foi de os pais não gostarem do assunto e acharem que os professores estão querendo induzir os alunos a seguirem ou concordarem com algo. Infelizmente, na maioria das vezes, os professores ficam com esse receio até mesmo presencialmente, porque às vezes a escola acaba não permitindo por questões ideológicas. Em consequência disso, o discente acaba perdendo de conhecer temas importantes, de desenvolver senso crítico e, até mesmo de quebrarem determinados preconceitos.

### **3.2.3 As dificuldades**

#### *a) Adaptação ao ambiente de trabalho*

Os professores tiveram que transformar a sala de aula tradicional, isto é, presencial, em sala de aula virtual, tornando-se a sua casa o seu ambiente de trabalho, o mesmo aconteceu com as estagiárias:

*[...] não tinha espaço adequado na minha casa, iluminação, silêncio entre outros aspectos fundamentais para ministrar aula. Então, tive que ir para a casa da minha tia e reinventar o novo espaço da sala de aula lá. (E1)*

*Tive que me adaptar totalmente, minha família inteira tinha que sair de casa para eu conseguir dar aula. Teve um dia que foi muito constrangedor, chegou uma mulher atrás de mim, invadiu a aula, silencieei rapidamente a aula, foi muito constrangedor. (E3)*

Diante dos relatos, essa adaptação não foi tão fácil, alguns alunos optaram por não cursar o componente curricular por não ter condições para ministrar as aulas, como a E3 menciona nas expectativas e medos, a E1 não tinha ambiente adequado e teve que depender de outra casa para poder intervir e a E3 também não tinha espaço e privacidade para as aulas de intervenção, tornando-se necessário a família inteira ter que sair para amenizar o barulho. As demais estagiárias não apresentaram dificuldades com a adaptação em suas casas.

Dar aula presencial também não é fácil, muitas escolas não possuem estrutura adequada, conforto, entre outras questões. Entretanto, transformar suas residências em classe de forma virtual acaba sendo mais difícil, porque muitos moram com a família, há mais barulho do que na escola, então envolve diversos fatores que nem sempre dependem apenas do professor e acaba sendo difícil de controlar, igual o caso da E3 que passou por uma situação constrangedora.

*b) Dificuldades metodológicas/ adequação do tempo na elaboração da sequência na adaptação do conteúdo presencial.*

Sabemos que grande parte das profissões passam por diferentes dificuldades no ambiente de trabalho. O professor, especificamente, enfrenta diversos desafios na sala de aula tradicional, que é presencial. Pensando nisso, torna-se pertinente analisar quais foram as dificuldades encontradas pelas estagiárias no contexto remoto.

*A grande dificuldade era como elaborar as atividades para o ensino remoto, porque não tem como ser igual o presencial, o acompanhamento é diferente, a forma como eles vão enviar, o tempo. (E4)*

Mais uma vez percebemos a preocupação da estagiária em como planejar aulas visando o contexto remoto, houve a necessidade de uma adaptação, pois tudo muda, conforme Costa e Costa (2021) citam, as aulas passam a ser síncronas e assíncronas, com redução da carga horária.

*Tive que criar uma aula a mais, pois houve um encontro no qual abordei assuntos que haviam sido planejados para duas aulas, devido à falta de participação dos discentes no primeiro encontro. (E1)*

*Houve mudança no meu planejamento, nas últimas aulas não consegui contemplar o sarau por causa do curto tempo. (E2)*

*Não conseguimos aplicar a sequência toda devido ao tempo, então tivemos que modificar, adaptar para terminar o conteúdo. Achei pouco tempo para ministrar as aulas. (E3)*

*A gente teve que modificar algumas coisas da sequência, mudamos a ordem de algumas atividades. Fizemos 12 horas aulas, mas eram 10, mas como o tempo não foi suficiente, tivemos que nos estender. (E4)*

Como sabemos, mudanças no planejamento devido à falta de interação por causa dos alunos acontece até mesmo no presencial. Na maioria das vezes, os professores modificam as sequências das aulas ou planejam mais encontros para cumprir com o tempo e conteúdo.

As estagiárias citam a questão do tempo, pois houve a redução da carga horária e as aulas tanto de observação, quanto de intervenção passaram a ter 10h aulas. Com isso, o tempo para a prática foi curto e isso corrobora com a crítica que Pimenta e Lima (2004) trazem, de que a carga horária voltada para a prática é menor em relação à teórica. Logo, acaba prejudicando as estagiárias, pois não conseguem cumprir com o planejamento que desejavam, como foi o caso da E3, que não pôde cumprir com o sarau, e da E4, que ultrapassou o tempo adequado das aulas do estágio para concluir sua sequência.

Esse problema acontece da mesma forma do presencial, pois sempre há adversidades nos componentes de estágio devido à falta de tempo adequado para a prática. É necessário, portanto, esse componente curricular ser repensado, mais uma vez, pelo CCHE, para proporcionar uma formação melhor para os licenciandos e dar a oportunidade de terem duração maior na sala de aula, visto que é na prática que o professor em formação constrói sua identidade profissional e percebe se de fato quer exercer seu papel no âmbito educacional.

c) *Falta de interação dos alunos*

*A maior dificuldade está relacionada à interação. Na primeira aula, sai muito desmotivada, os discentes não interagiram. Tinha dia que parecia que eu estava dando aula para parede. Porém, conforme os encontros foram passando, três alunos começaram a ter uma ativa participação, tanto pelo chat, quanto pelo microfone, e isso foi me dando mais motivação.” (E1)*

*Tive dificuldade com a interação, no início me sentia frustrada, a aluna não falava e fazia eu me questionar se ela estava gostando das aulas, entendendo ou não, mas com o passar do tempo ela começou a participar, acredito que seja porque consegui trazer muitos assuntos da atualidade.” (E2)*

*Nos momentos em que os alunos não falavam, ficávamos desesperadas, então pedíamos retorno. A interação ocorria pelo microfone, dificilmente falavam pelo chat, alguns ligavam as câmeras também.” (E3)*

*Muitos e muitos alunos disseram “professora, eu desliguei a câmera e acabei dormindo durante a aula e só assisti depois”. Como tentar chamar esse aluno para participar da aula? Chamo o nome do aluno e um silêncio total, nem um oi respondem. (E4)*

Podemos perceber que houve dificuldade na interação nos dois semestres, algo que já era de se esperar. A interação torna-se uma dificuldade porque, como Senhoras (2021) pontua, não existe mais o olho no olho, como na sala presencial e a certeza se o discente está ali. Estes aspectos estão relacionados ao que as estagiárias falam, que, no início, foi difícil acontecer a interação entre os alunos; muitas vezes não respondiam nem se quer um “sim”, “não” ou um “oi”. Porém, ao longo das aulas, passaram a interagir pelo chat, microfone, ou até mesmo ligavam as câmeras.

Houve um momento que um aluno da E4 falou que acabou dormindo na aula e, possivelmente, é o que muitos discentes acabam fazendo. Afinal, os professores não têm mais controle sobre eles, não os veem e isso acaba se tornando uma dificuldade.

A falta de interação também pode ser pela quantidade de alunos, já que nem todos entram nas salas.

Há uma diferença considerável entre o número de alunos matriculados e o número de alunos que frequentam as aulas, sobretudo no semestre 2021.1 (Cf. Tabela 03). As estagiárias relatam:

*A professora da turma me falou que antes do início das aulas, a escola fez uma pesquisa para saber quem tinha internet, a maioria colocou que tinha, mas quando chegou o momento das aulas, a internet desapareceu. (E1)*

*Só dei aula para um aluno, pois os outros não quiseram participar do núcleo. Ele era voltado para questões de alunos os quais ficavam em suporte de dificuldade de alguns assuntos. (E2)*

Vemos que a E1 registra a preocupação da escola de ver quem tinha internet, mas nas aulas remotas poucos apareciam. Este quesito pode ter relação com o desestímulo que esses discentes podem ter tido, considerando o contexto pandêmico que acabou mudando a vida de todos. Da mesma maneira pode ter acontecido com os educandos da E2 ou de fato não sentiram dificuldades para procurar ajuda no núcleo.

No semestre de 2020.2, nem todos os alunos matriculados compareceram às aulas, todavia, em comparação com as outras estagiárias, o número foi significativo. O fato de as turmas registradas não estarem totalmente nos encontros remotos, se assemelha com a discussão que Senhoras (2021) traz sobre a desigualdade social, que aumentou com as aulas remotas devido à internet, instabilidades e outras questões. Com isso, acreditamos que essa diminuição poderá aumentar a evasão escolar, que é um problema social existente há muito tempo e, futuramente, poderá excluí-los de diversas esferas sociais, principalmente do mercado de trabalho.

*d) Instabilidade com a conexão*

*Minha internet é péssima, então torna-se difícil. Passei uma semana sem dar aula e não pude pagar um suporte melhor, pois o auxílio conectividade que ganhamos da universidade não era muito. (E2)*

*Tivemos quedas de internet constantemente e a sorte era que eu e minha dupla sempre estudávamos a aula inteira para não ter problema de uma não saber a fala da outra, caso tivéssemos problemas com a internet. (E3)*

Segundo pesquisas recentes realizadas pelo canal de televisão *Cable News Network* (CNN BRASIL), grande parte dos alunos estão enfrentando problemas relacionados à internet durante as aulas, o mesmo aconteceu com as estagiárias. A UEPB, meses anteriores à volta do período, por meio da Pró- Reitoria Estudantil (PROEST), criou o Programa Auxílio Conectividade, com uma bolsa de 100 reais mensais, e Auxílio Equipamento, enquanto a modalidade remota durar. É uma forma de permitir a permanência do aluno na instituição, mesmo não sendo suficiente, como a E2 cita. As demais estagiárias não apresentaram problemas com a internet.

e) *Problemas relacionados à saúde mental*

*[...] acabei gerando sintomas de ansiedade, os quais nunca tinham aparecido, tive crises de ansiedade fortes. (E1)*

*Tive muitas dificuldades, principalmente psicológicas, estava passando por problemas pessoais sérios. Não tivemos suporte psicológico no início, a universidade só proporcionou depois. Pensei em desistir não só do estágio, mas do período em si, eu não estava bem. (E2)*

*Vem vários pensamentos, acaba nos afetando, ficamos preocupados e ansiosos. (E4)*

Como notamos, a E1 desenvolveu sintomas que nunca tinha sentido, a E2 passou por problemas psicológicos que quase a fez desistir do estágio e trancar o curso, a E4 ficou ansiosa e a E3 não relatou algo em relação a esse tipo de dificuldade. As estagiárias tiveram preocupação com a nova realidade e, conseqüentemente, ficaram ansiosas. Estes aspectos se relacionam com o que Torre (2021) aponta, que houve um crescimento não só no cansaço físico, como também no mental. Logo, as pessoas ficaram mais depressivas, com ansiedade, sem perspectiva de como mudar a situação, entre outras questões.

A E2 cita que a universidade não deu suporte psicológico no início, mas desde o dia 25 de março de 2020 a PROEST disponibiliza atendimento online para os graduandos durante a pandemia. Para o atendimento, é necessário apenas enviar um e-mail contendo nome completo e telefone para ser agendado. Essa iniciativa que o Departamento de Psicologia promove é fundamental na academia, principalmente durante a pandemia que vem aumentando casos de

ansiedade, estresse entre outros aspectos relacionados à saúde mental. Vale destacar que a informação do atendimento foi divulgada no site da Universidade Estadual da Paraíba, então, talvez a E2 não buscou informação nas redes sociais voltadas à UEPB e só soube depois.

### 3.2.4 As aprendizagens

Como o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV ocorreu na modalidade de ERE, houve muita adaptação, começando desde o ambiente de trabalho até o planejamento didático. Por essa razão, é pertinente saber quais foram os aprendizados adquiridos pelas estagiárias diante do novo contexto.

#### a) *Usar novas metodologias para modificar velhas práticas*

*Foi possível pensar em um novo espaço de sala de aula, em metodologias envolvendo as TICs. Aprendi que ser professor é sobre ter que se adaptar a diferentes situações e mesmo assim conseguir desenvolver as competências e habilidades necessárias para os alunos.” (E1)*

*Acho que a questão da adaptação, porque estamos tão acostumados com o tradicional no presencial, não pensamos em situações diferentes, como é o caso da pandemia. Essa experiência nos deu uma preparação muito importante que pessoas que já saíram da academia não puderam ter. (E2)*

Através da mudança repentina, as estagiárias, de certa forma, saíram do tradicionalismo, tanto da forma presencial, quanto do planejamento didático. O estágio proporcionou uma experiência a mais para os professores em formação matriculados neste componente curricular. Conforme a E2, muitos licenciandos que saíram, não tiveram essa experiência, até mesmo os professores que já são formados e dão aula há anos. Também foi possível aperfeiçoar as metodologias envolvendo as TICs que a E1 cita, que gerou novos aprendizados nos alunos.

Logo, o momento serviu tanto para os licenciandos, quanto para os profissionais atuantes em romper o “tradicionalismo”, sendo preciso repensar suas metodologias e procurar inovação e isso se confirma com a perspectiva de Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), segundo a qual a nova experiência pode ajudar as escolas a se afastarem de modelos tradicionais.

Através do aprendizado que as estagiárias tiveram mediante ao planejamento envolvendo diferentes tecnologias, o professor, de acordo com Oliveira, Silva e Silva (2020), pode transformar Educação Básica com o meio digital e cultural, já que através da experiência, foi possível perceber que as ferramentas digitais, utilizadas com objetivos propostos pelo planejamento feito pelo professor, trazem resultados positivos.

*b) Respeitar o lugar do outro no papel social “aluno”*

*[...] ter empatia pelo próximo. Cada um tem uma realidade diferente e percebemos muito isso agora, muitos alunos se afastaram para trabalhar. Se colocar como aluno e ver a dificuldade em como é difícil se manter firme nesse ensino, exige disciplina de participar da aula, de fazer atividade, de fazer a leitura por mais que o professor não esteja cobrando. (E4)*

A E4 cita um aspecto muito importante, a empatia, é essencial os professores pensarem nos seus alunos, nos seus contextos, isso ficou ainda mais nítido agora, com a pandemia, visto que não é fácil ficar isolado, sem contato físico com as pessoas e sem estar na sala de aula presencial. Por essa razão, precisamos ter um olhar mais empático para com o aluno para que o ensino-aprendizagem aconteça pelo despertar de desejo do aluno, não por obrigação.

*c) Ter sempre novos planos*

*Primeiro ponto que aprendi é sempre ter vários planos e que é importante estar embasado no conteúdo. (E3)*

O novo momento também mostrou a importância de estar sempre embasado no conteúdo e de ter vários planos, assim como no presencial, porque tudo pode acontecer. A palavra da vez é resiliência.

*d) Usar as tecnologias na sala de aula*

*Os diferentes tipos de letramentos digitais vão ficar quando o ensino presencial voltar. (E1)*



*Os professores perceberam que querendo ou não é necessário ter a tecnologia ao lado, porque o que está salvando a educação hoje no Brasil é a tecnologia. (E2)*

*o professor sabe mais ferramentas que podem auxiliar o ensino dele, pode trazer mais conhecimento e aprimorar para o presencial. (E4)*

Com a experiência no ERE, muita coisa irá continuar. Como as estagiárias falaram, os docentes poderão aperfeiçoar suas metodologias, principalmente, os mais tradicionais que não acreditavam que o ensino funcionaria através das tecnologias. Não só os docentes aprendem a manusear novas ferramentas, como também os próprios discentes, por isso o cenário da educação quando voltar presencial pode ter mudanças significativas para todos os envolvidos.

*e) Usar as tecnologias para encontros e reuniões*

*Muitas vezes deixei de ir para o congresso fora, porque não tinha dinheiro, e agora surgiu a possibilidade do congresso online, então podemos ter essas duas modalidades. O Meet pode ser um meio para fazer reuniões, ele veio para ajudar. (E3)*

Como a E3 relata, o que também pode permanecer são os congressos acadêmicos que antes só eram realizados de modo presencial, mas com a pandemia, eles estão sendo realizados de forma online, pelas diferentes plataformas como *Google Meet*, *Zoom* entre outras, e isso é uma forma de incluir aqueles que não participavam por não ter condições, por causa do trabalho e outras circunstâncias.

Embora as estagiárias tenham cursado o componente de estágio em semestres diferentes, no geral, tiveram vivências parecidas, nos aspectos de dificuldades e aprendizagens. O que difere é a quantidade de alunos, pois, no primeiro semestre teve número abaixo do esperado, mas, no segundo semestre, os números foram bem significativos.

### **3.2.5 Os supervisores e orientadores**

O supervisor do componente de Estágio Supervisionado é muito importante para a formação do estagiário. Com ele, é possível adquirir não só o conhecimento teórico, como

também orientações relacionadas à sequência didática, acompanhamento na intervenção, entre outros elementos essenciais para a formação.

De acordo com os relatórios, o componente curricular de Estágio foi ministrado em 4 (quatro) etapas: na primeira etapa, ocorreram discussões teóricas sobre a BNCC, Referenciais Curriculares do Ensino Médio (RCEM), sequência didática entre outros assuntos; na segunda etapa, houve o planejamento da sequência didática; na terceira etapa, as estagiárias começaram as intervenções; e, na última etapa, foi a elaboração do relatório de estágio.

Em relação à influência do docente da instituição, as estagiárias relatam:

*Em partes teve boa influência, mas ela se preocupou mais com a questão teórica, quando partimos para a prática, deixou muito a desejar, porque não tivemos suporte suficiente na sequência e a comunicação com ela fora da aula era difícil. (E1)*

*“A professora explicou as horas, a carga horária, o tempo, como deveria ser, mas a influência dela em si não foi muito preparatória, era mais teórica. Ela só acompanhou uma aula do estágio, com duração de 2h, não discutiu e nem perguntou sobre os nossos receios e coisas que aconteciam nas aulas remotas. (E2)*

*“Ela disse que ali era um momento dela também se reinventar, porque tinha participado do anterior, então tentou buscar nos auxiliar com base na experiência do estágio anterior. Nos acompanhou em duas aulas de intervenções, foi atenciosa, ajudou muito. (E3)*

*Tivemos a influência do professor de estágio, que sempre nos acompanhou durante a sequência didática, tudo que a gente apresentava e ela nos fazia refletir. (E4)*

Observamos que a supervisora, de modo geral, fez as discussões teóricas essenciais para a construção do conhecimento das estagiárias, mas só as acompanhou em, no máximo, duas aulas de intervenção. De acordo com o documento da Coordenação de Estágio do CCHE, o supervisor “fica na obrigação de acompanhar a intervenção do aluno, principalmente, durante as aulas síncronas” (p. 3). Consideramos que duas aulas não são suficientes para serem avaliadas

e deveria ocorrer uma condução maior. Porém, autores já trazem essa crítica, como Gatti (2009), que fala que os docentes das universidades acabam não conseguindo acompanhar os estagiários por várias razões, como, turno noturno, quando é presencial. O mesmo pode ter ocorrido no remoto, pois, embora seja mais prático supervisionar pelo fato de ser online, nem sempre os dias das intervenções estarão em conformidade com a disponibilidade do professor-supervisor.

Segundo a E1 e E2, a supervisora se preocupou apenas com a teoria, uma crítica que condiz com a afirmação de Pimenta e Lima (2004) em relação a diversos componentes curriculares que se prendem apenas na teoria e deixam a prática de lado, e isso é um ponto negativo, porque ambas são importantes, se complementam e são indissociáveis.

A E3 e E4 trazem discursos diferentes, pois dizem que a docente se reinventou e conseguiu dar total apoio no que diz respeito à sequência didática, auxílio, acompanhamento em, pelo menos, duas aulas. Vemos um esforço da supervisora que se deu com base na sua experiência enquanto docente do estágio no semestre de 2020.1. Ela conseguiu rever suas práticas e dar mais suporte para os discentes, diferente do anterior, que foi um período no qual todos, inclusive a professora da disciplina, tiveram que aprender novas metodologias voltadas para o novo contexto.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), com o orientador, isto é, professor da escola, o acadêmico aprende conforme as suas observações e pode imitar ou reformular tal modelo de prática e planejamento. Assim como o supervisor, o docente da escola também acompanha as aulas dos estagiários.

As estagiárias trazem pontuações a respeito dos orientadores:

*Sempre acompanhou as aulas, contribuiu em determinados momentos e também falava coisas que me motivaram. (E1)*

*A assistência que ele podia dar, deu, fora de aula e durante as aulas, sempre me ajudou e me deu conselhos. (E2)*

*A professora da escola foi perfeita, nos acompanhou do começo ao fim, participava, ajudava, complementava no momento certo, somou muito. (E3)*

*A professora da escola sempre nos acompanhou e ajudou. (E4)*

As orientadoras foram diferentes, mas todas foram acessíveis, deram apoio, conselhos e contribuições satisfatórias para a formação das estagiárias. Vemos o quanto é importante haver uma boa relação entre estagiário e orientador, pois proporciona ao licenciando uma formação satisfatória e uma troca de conhecimentos que agregam a bagagem de ambos.

### **3.3 Avaliações das professoras em formação inicial acerca do processo de ensino-aprendizagem e da formação universitária**

O objetivo desta seção é apresentar a concepção das estagiárias em relação ao processo de ensino-aprendizagem durante as intervenções e explicar a aplicação do que se aprendeu no curso de Letras Português no CCHE para a prática no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV

#### **3.3.1 O processo de ensino-aprendizagem**

*Através da interação por parte de alguns, pude perceber que eles realmente estavam entendendo os conteúdos, assim, foi possível cumprir os objetivos das aulas e desenvolver competências e habilidades fundamentais nos discentes.” (E1)*

*É possível aprender, mas depende do professor, de sua disponibilidade, a forma de conduzir o conteúdo e, principalmente do aluno, porque não basta o professor dar o seu melhor se o aluno não tem o desejo de aprender.” (E3)*

Devido à nova modalidade de ensino, essa interação entre docente e discente ficou difícil, como a E3 falou, para o ensino-aprendizagem acontecer, depende da forma como o professor conduzirá o assunto e também do desejo do aluno em aprender. Então, o ensino-aprendizagem só ocorre através destes dois agentes e, principalmente, do comprometimento do aluno. Comprometimento este que pode dar com base no que Santos e Felicetti (2014) dizem, que o discente deve ter autonomia, se preparar para as aulas, buscar as melhores maneiras de aprender através de anotação, resumo, revisão, entre outros hábitos que ajudarão na formação do alunado.

### 3.3.2 Formação universitária

*[...] ao longo do curso tivemos uma longa formação teórica nas diversas disciplinas, nas quais contribuíram para o nosso aprendizado e execução, principalmente na Residência Pedagógica. Porém, no contexto remoto, foi perceptível que o curso ainda deixa a desejar em relação às TICs. (E1)*

*A universidade não oferta disciplinas voltadas a tecnologias, desde que a instituição se moldou às questões remotas, tecnológicas, medidas e prerrogativas dadas pelo governo, nenhuma disciplina teve ainda como eletiva para esse suporte. (E2)*

*a participação na Residência Pedagógica tornou o estágio mais fácil, porque sabíamos que tínhamos que buscar um caminho para simplificar o conhecimento do aluno. (E3)*

*o curso teve muita influência, mas só funciona mesmo na prática, o que a gente vê em sala é muito importante, mas aprendemos muito mais na prática, igual na Residência Pedagógica. (E4)*

Conforme vimos, foi possível colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Letras-Português do CCHE. Todavia, a E1 e E2 sentiram falta de disciplinas voltadas para o uso das tecnologias, pois, na maioria das vezes, não são ofertados componentes curriculares específicos nessa área, exceto, segundo elas, a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II, que aborda o uso das tecnologias da informação no ensino, mas fica presa apenas no lado teórico, deixando a prática de lado, já as E3 e E4 são comentam nada a respeito. De acordo com Gatti (2021), isso ocorre pelo fato de grande parte das instituições de ensino serem arcaicas, isto é, não utilizam metodologias ativas nas aulas e, conseqüentemente, os licenciandos não desenvolvem habilidades voltadas para o letramento digital.

Para a autora, quando as instituições voltarem para o presencial, é indispensável que os currículos dos cursos incluam o uso das tecnologias, assim, os professores em formação adquirem uma bagagem de conhecimentos necessários para a sua prática. Apesar de o CCHE ter proporcionado uma carga horária maior tanto para o estágio, quanto para a formação em si, na última reformulação do PPC do curso de Letras, ainda tem muito a melhorar, principalmente depois da pandemia, em que ficou nítida a escassez de componentes curriculares voltados para

o uso com tecnologias, que deveria ser ofertado não apenas como eletiva, mas como obrigatória, ou ser abordado no estágio.

Vale salientar também que a falta de disciplinas voltadas para as TICs pode se dar pela questão da formação inicial e continuada. Para Karla Queiroz e Rosangela Queiroz (2021), os sistemas de ensino precisam dar uma formação de qualidade para os docentes com base no novo contexto, o qual envolve tecnologia, um novo planejamento visando o aprendizado do aluno.

Segundo Nóvoa (2013), a mudança só será possível através do compromisso com a educação, valorização do professor, iniciativas políticas dentre outros elementos os quais contemplam a transformação no âmbito educacional.

Outro fator foi a experiência com o Programa Residência Pedagógica, fomentado pela CAPES, que ajudou a E1, E3 e E4, já que nele ocorre a imersão dos docentes em formação na escola de Educação Básica, tendo um contato mais direto com a realidade por mais tempo, e adquirindo competências e habilidades necessárias para a formação.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sabemos, ao longo do tempo, o assunto referente à formação do professor anda muito em pauta. Tivemos diferentes figuras do ser docente ao longo da História e, hoje, é preciso muito mais do que apenas ministrar uma aula. Precisamos de orientadores reflexivos, capazes de trabalhar com o coletivo, buscando aperfeiçoar e ressignificar suas práticas.

O Estágio Supervisionado é muito importante nesse processo, pois é a formação inicial do professor, momento que insere o licenciando na escola e através da experiência é possível refletir sobre diferentes questões. Além disso, também pode ser uma etapa decisiva para saber se quer seguir o caminho da docência.

Em relação ao objetivo específico 1, vimos ao longo do trabalho que não houve um processo de formação relacionado a metodologias voltadas para o uso das tecnologias em sala de aula para os licenciandos do curso de Letras Português do CCHE, porém, as estagiárias desenvolveram autonomia e aos poucos foram adquirindo novas habilidades relacionadas às TICs.

No que se refere ao objetivo específico 2, com a migração do ensino presencial para o ERE, as aulas síncronas nos dois semestres de estágio ocorreram através da plataforma *Google Meet* e as aulas assíncronas, aconteceram por meio do aplicativo *WhatsApp* e *Google Sala de Aula*. De acordo com as estagiárias, esses espaços utilizados trouxeram resultados positivos e podem se tornar novas alternativas para o ensino, para facilitar a organização dos conteúdos e comunicação entre docente e discente.

Sobre o objetivo específico 3, a mudança de contexto fez as estagiárias pensarem em novas estratégias metodológicas. Com isso, puderam adquirir letramentos digitais através de diferentes ferramentas que tornaram os encontros lúdicos e menos cansativos. Foram aprendizados que poderão fazer parte dos planejamentos didáticos até mesmo do ensino presencial, visto que muito já se discutia sobre o uso das tecnologias em sala de aula e pouco se praticava. Vale salientar que as aprendizagens vão além do uso das tecnologias, uma vez que também foi possível perceber a importância do embasamento teórico em cada conteúdo e, principalmente, o desenvolvimento da empatia entre professor-aluno, para que seja possível um ensino-aprendizado significativo para todos os envolvidos nesse processo.

De acordo com as experiências das participantes da pesquisa, pudemos perceber que, em princípio, houve medo e dúvida se de fato o ensino-aprendizagem iria funcionar na nova modalidade de ensino. Ao longo do percurso, os atores envolvidos nesse processo se depararam com diversas dificuldades, tais como: *adaptação do ambiente de trabalho*, algo que já era de se

esperar, já que nem todos possuem ambiente apropriado; *adequação ao tempo*, afinal, houve a redução de 20 aulas para 10, com duração apenas de 1h cada; *falta de interação no início da intervenção*, o que foi melhorando com o tempo; *instabilidade com a internet*, algo comum, mas que acaba tornando-se uma adversidade; *problemas relacionados à saúde mental*, que inclusive é um tema que merece mais visibilidade, debates, porque é de suma importância cuidarmos da saúde mental, sem ela não conseguimos fazer nada e a sua falta pode acarretar problemas graves, como depressão; por fim, *dificuldades em criar aulas voltadas ao uso das tecnologias*.

Em relação ao objetivo 4, pudemos notar que a supervisora, no semestre de 2020.1, não deu suporte suficiente para as professoras-estagiárias, porém, no semestre de 2020.2, se “reinventou” e conseguiu dar uma assistência maior. Vemos que muito ainda deve ser debatido a respeito da formação inicial do professor, em especial no que diz respeito à formação continuada. Como as estagiárias do período 2020.1 citam, a supervisora não deu orientação acerca do uso de metodologias envolvendo as TICs, pois também estava sendo um contexto novo para ela por não ter tido contato em sua formação inicial e continuada. Tudo isso está relacionado à falta de políticas públicas no setor da educação, o que, infelizmente, é deixado de lado. Sendo assim, é importante a valorização para os profissionais da educação, com formação inicial e continuada de qualidade para formar professores aptos a qualquer tipo de contexto. Já as orientadoras das escolas, deram apoio suficiente durante as intervenções. O acompanhamento das supervisoras e orientadoras é essencial para a formação inicial do docente, pois proporciona troca de experiências entre todos os envolvidos no processo educacional.

Por fim, referente ao objetivo específico 5, as estagiárias citam que o ensino-aprendizagem foi possível através dos retornos que os discentes davam durante os encontros síncronos. Apesar das dificuldades, podemos afirmar que foi possível desenvolver o ensino-aprendizagem não só nos alunos, como também nas estagiárias, que puderam aprender novos letramentos digitais para aperfeiçoar o planejamento didático, com resultados promissores, conforme vimos nos relatos. Vale ressaltar também que foi possível colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos diferentes componentes curriculares do curso, principalmente através da experiência no Programa Residência Pedagógica (no caso de três estagiárias), que ajudou no desenvolvimento prático do estágio de intervenção.

Apesar das mudanças e da reformulação no PPC do curso de Letras no CCHE, o Estágio Supervisionado ainda passa por dificuldades, sobretudo na questão do tempo relacionado à prática de intervenção. Com o novo contexto, ficou ainda mais nítido que medidas devem ser



tomadas para proporcionar uma experiência de qualidade para os futuros profissionais da educação, como por exemplo, discussões a respeito do currículo, novas disciplinas voltadas para as TICs ou incluir diferentes metodologias na disciplina de estágio, entre outras ações que podem ser pensadas pela instituição, professores e alunos.

Ainda no que se refere à análise dos relatórios finais de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV, precisamos destacar que, a princípio, era nossa pretensão analisar esses documentos, por considerarmos dados importantes para a pesquisa. Contudo, ao consultá-los, percebemos que não apresentavam os principais elementos para serem investigados, condizentes com os objetivos da nossa pesquisa. Sendo assim, tornaram-se dados apenas complementares às discussões, ou seja, dos relatórios, trouxemos informações como: conteúdos, números de alunos e informações das escolas.

Essa constatação nos permite refletir sobre o papel dos Relatórios no Estágio Supervisionado de Intervenção, pois é um gênero acadêmico através do qual o estagiário deve apresentar uma reflexão crítica da própria experiência em sala de aula, mas isso não aconteceu e as estagiárias se limitaram à descrição das aulas e não fizeram suas reflexões. De todo modo, ressaltamos que a ausência de informações nos relatórios não comprometeu o andamento da pesquisa, uma vez que, nas entrevistas, tivemos informações precisas e detalhadas sobre o processo de cada estagiária a respeito das suas dificuldades, medos, sentimentos, aprendizagens dentre outros elementos que contribuíram não só para a formação profissional, mas principalmente para a vida pessoal.

Em suma, nosso objetivo geral foi alcançado e, através desta pesquisa, foi possível refletir sobre os impactos do Ensino Remoto Emergencial no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV durante os semestres de 2020.1 e 2020.2. Entendemos como ocorreram as aulas e vimos que as professoras em formação conseguiram colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação. Percebemos que, mais uma vez, houve a mudança na figura do professor, porque as estagiárias vivenciaram momentos novos, em que foi necessário aperfeiçoar as metodologias de ensino com as TICs para serem utilizadas em sala de aula. Logo, tornou-se algo positivo, pois além de ampliar a bagagem de conhecimentos das estagiárias, rompeu o tradicionalismo e construíram novas práticas que, possivelmente, vão permanecer na modalidade híbrida e presencial, quando a pandemia acabar.

Portanto, este trabalho pode contribuir tanto para quem tem interesse nessa área de ensino, quanto para a própria coordenação do curso, a qual pode ter um olhar mais atento referente ao componente curricular ou, até mesmo, planejar formações e novas disciplinas que envolvam tanto a teoria, quanto a prática das metodologias ativas no ensino.

## REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Jornal da UFRGS. 6 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em 16 de set. 2021.

BRAGA, Cleisa; MARQUES, Marlucia; PERES, Thalitta. Professor Supervisor e Estagiário: uma relação motivadora. In: BORGES, Guilherme; SILVA, Paula; PERES, Thalitta (Org) p. 141- 152. **Novos Paradigmas de Ensino: adaptações curriculares e o direito ao saber**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 09, 08 de Maio de 2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso: 17 de dez. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>>. Acesso em: 06 de out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria MEC nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as **Portarias MEC nº 343**, de 17 de março de 2020, **nº 345**, de 19 de março de 2020, e **nº 473**, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>>. Acesso em 06 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf>>. Acesso em 06 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 356, de 11 de março de 2020**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>>. Acesso em: 06 de out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/dc249498.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://bit.ly/3wioQPL>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 17 de dez. 2021.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 14 de fev. 2022.

CNN BRASIL. **Pesquisa: Maioria dos estudantes teve problemas no acesso à internet durante aulas remotas**. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pesquisa-maioria-dos-estudantes-teve-problemas-no-aceso-a-internet-durante-aulas-remotas/>>. Acesso em: 17 de dez 2021.

COELHO, Renata Torri Saldanha. Ensino a distância x Ensino remoto: diferenças e perspectivas futuras. In: SANTOS, Alexandre; BRAGGIO, Ana; SILVA, Rosangela (Org.). **Educação em tempos de COVID-19**. 1. ed. e-book- Toledo. Pr: Instituto Quero Saber, 2020, 35- 67, p.

COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO- CCHE/UEPB. **PROPOSTA DE CONTINUIDADE DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I, II, III E IV DAS LICENCIATURAS DE LETRAS E MATEMÁTICA, NO SEMESTRE 2020.1** Monteiro, 2020, 3. p.

COSTA, Kiara; COSTA, Naiara. **Caminhos para o Ensino Remoto: Estratégias didáticas e interfaces educativas**. Copyright, 2021, 36 p.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin C. **Handbook of research on teaching**. 3.ed. New York: Macmillan, c1986. p.119-161.

GATTI, B. A.; SHAW, G. S. L.; PEREIRA, J. G. L. T. Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 1-25, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8361/5720>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

GATTI, B. A. NUNES, M. R. (Orgs.). **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DE CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM**

PEDAGOGIA, LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GATTI, Bernardete. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS**. Educ. Soc., Campinas, vol. 31, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 11 de out.

GATTI, Bernardete. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONDIÇÕES E PROBLEMAS ATUAIS**. Revista Brasileira de Formação de Professores. Vol. 1, n. 1, p. 90-102, Mai-2009a.

GATTI, Bernardete. **FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA: LICENCIATURAS PRESENCIAIS**. p. 55-81. In: **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009b, p. 285.

GATTI, Bernardete. **MARCOS GERAIS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. p. 37-51. In: **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009c, p. 285.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba. **FORMAÇÃO CONTINUADA EM QUESTÃO**. p 199-234. In: **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009d, p. 285.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6.ed-São Paulo: Atlas, 1999.

HELLER, L; CAIRNCROSS, S. "Poverty". In: BARTRAN, J. et al (eds). Routledge **Handbook of Water and Health**. London: Routeledge, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **QUALIDADE DO ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSORADO: uma mudança necessária**. Editora: cortez, Brasil, 2016.

LENHARDT, T. E agora? Qual o papel do professor em tempos de pandemia? **Portal Eletrônico Scaffold Education**, 2020. Disponível em: <<https://www.scaffoldeeducation.com.br/e-agora-qual-o-papel-do-professor-em-tempos-de-pandemia/>>. Acesso em: 16 de set. 2021

LOPES, P. C. A. B. A Covid-19, o retorno às aulas e o custo social do fechamento das escolas- o que deve ser feito? **Educação Pública**, vol. 20, n. 31, 2020.

MACHADO, P. L. P. Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, vol, 8, junho, 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>>. Acesso em:17 dz. 2021.

MARQUES, E. **Redes sociais, segregação e pobreza em São Paulo**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 17 dez. 2021.

NÓVOA, Antonio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina (Org). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P; SOUSA, E. R. TIC'S na educação: a utilização de tecnologias da informação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, vol, 7, n. 1, 2015.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obidália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. **Educar na incerteza e na urgência**: implicações do ensino remoto ao fazer docente e reinvenção da sala de aula. Educação Interfaces Científicas, Aracaju, vol. 10, n. 1, 2020, p. 25-40

PACINI, Aloir; LARA, Marina. Os desafios do ensino-aprendizagem no período da pandemia: um olhar antropológico. In: SANTOS, Alexandre; BRAGGIO, Ana; SILVA, Rosangela (Org.). **Educação em tempos de COVI-19**. 1. ed. e-book- Toledo. Pr: Instituto Quero Saber, 2020, p. 127- 160.

PARAÍBA (Estado). RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015, de 27 de abril de 2015. Aprova o Regimento dos Cursos de Graduação da UEPB e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, João Pessoa, PB, 05 de maio de 2015, p.7. Disponível em: <<https://uepb.edu.br/download/resolucao-uepb-consepe-0229-2020-estabelece-normas-para-a-realizacao-de-componentes-curriculares-nao-presenciais-durante-pandemia-da-covid-19/>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

PARAÍBA (ESTADO). RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/012/2013, de 16 de julho de 2013. Altera a Resolução UEPB/CONSEPE/014/2005 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, de 02 de outubro de 2013.

PARAÍBA (ESTADO). RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/002/2009, de 24 de março de 2009. Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Letras-CCHE- CAMPUS-VI, criado pela RESOLUÇÃO UEPB/CONSUNI/12/2006 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, de 04 de abril de 2009, p. 03-05.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-57.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

**PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO LETRAS PORTUGUÊS**, Campus VI, Monteiro-PB, 2016, 144. p.

QUEIROZ, Karla de Oliveira; QUEIROZ, Rosângela Ferreira de Souza. Formação de professores alfabetizadores em Língua portuguesa em tempos de pandemia. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 107-121.

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

ROCHA, G. G. S; OLIVEIRA, S. D. Ensino na rede pública em tempos de pandemia: duas experiências docentes. **Educação Pública**, vol. 20, n. 31, 2020.

SANTOS, G. M. T.; FELICETTI, V. L. Discursos de alunos e professores sobre o comprometimento do estudante na educação profissional. **Competência**, vol. 7, 2014.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e a exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, vol. 15,2020, p. 1-24. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/218250>>. Acesso em 06 out. 2021.

SCHAURICH et al. A legislação da modalidade a distância: para situações emergenciais e para a educação a distância (EAD). In: SANTOS, Alexandre; BRAGGIO, Ana; SILVA, Rosangela (Org.). **Educação em tempos de COVI-19**. 1. ed. e-book- Toledo. Pr: Instituto Quero Saber, 2020, p. 69- 105.

SENHORAS, Elói Martins (org.). **Ensino remoto e a pandemia COVID-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021, 131 p.

SILVA, Mayara; IACONO, Jane; TURECK, Lucia. Ensino a Distância X Ensino Remoto: diferenças e perspectivas futuras. In: GONÇALVES, Israel Aparecido. **Educação em tempos de pandemia: desafios e perspectivas**. Editora Areia, 2021, 67 p.

SILVA, P. N. **Direitos humanos e vulnerabilidade social: o acesso à água e ao esgotamento sanitário de pessoas em situação de rua** (Tese de Doutorado em Saúde Coletiva). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2017.

TORRE, Fátima. Vamos enfrentar os dragões? In: GONÇALVES, Israel Aparecido. **Educação em tempos de pandemia: desafios e perspectivas**. Editora Areia, 2021, 67 p.

UNDIME. **Segundo o IBGE, 43,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso a internet**. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/14-04-2021-13-19-segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet>>. Acesso em :08 de set. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Conecta UEPB” promove atividades com foco na formação de professores para uso das tecnologias digitais**. Disponível em: <https://uepb.edu.br/conecta-uepb-promove-atividades-com-foco-na-formacao-de-professores-para-uso-das-tecnologias-digitais/>. Acesso em: 15 de fev. 2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **AUXÍLIO CONECTIVIDADE**. Disponível em: <https://uepb.edu.br/auxilio-conectividade-2/>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **CTIC disponibiliza ferramentas do G Suite for Educacion para alunos, professores e técnicos da UEPB**. Disponível em: <https://uepb.edu.br/ctic-disponibiliza-ferramentas-do-g-suite-for-education-para-alunos-professores-e-tecnicos-da-uepb/>. Acesso em: 18 dez. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **CTIC disponibiliza ferramentas do G Suite for Education para alunos, professores e técnicos da UEPB**. Disponível em: <https://uepb.edu.br/ctic-disponibiliza-ferramentas-do-g-suite-for-education-para-alunos-professores-e-tecnicos-da-uepb/>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **PROEST disponibiliza atendimento on-line de psicologia para estudantes durante o período de isolamento social**. Disponível em: <https://uepb.edu.br/proest-disponibiliza-atendimento-on-line-de-psicologia-para-estudantes-durante-periodo-de-isolamento-social/>. Acesso em 17 de dez 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA.  
**RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/0229/2020.** Disponível em: <https://uepb.edu.br/download/resolucao-uepb-consepe-0229-2020-estabelece-normas-para-a-realizacao-de-componentes-curriculares-nao-presenciais-durante-pandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 15 de out. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA.  
**RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015.** Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/372074540/068-2015-APROVA-O-REGIMENTO-DA-GRADUACAO-pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

VIANA, Gabriela. Pandemia covid-19: os desafios dos professores para a inserção da EAD-Educação à Distância em universidades de cunho presencial. In: GONÇALVES, Israel Aparecido. **Educação em tempos de pandemia: desafios e perspectivas**. Editora Areia, 2021, 67 p.

XAVIER, Antonio Carlos. **Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y**. Calidoscópio. Vol. 9, n. 1 jan/abr 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748/149>. Acesso em 06 out. 2021.

YIN, Roberto K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. 313 p.

**APÊNDICE A- ROTEIRO DA ENTREVISTA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DAS  
ESTAGIÁRIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE INTERVENÇÃO NA  
MODALIDADE DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

1. Como foi o processo de implantação e execução do ERE no Estágio de Intervenção do curso de Letras Português do CCHE?
2. Qual foi a influência do professor do estágio e do professor da escola durante o processo?
3. Quais estratégias você utilizou no planejamento da sequência didática e na sua execução?
4. Você usou recursos tecnológicos diferentes além do *Google Meet*? Qual (ais)? Quais foram os resultados?
5. Quais foram as principais dificuldades causadas pela modalidade de remota durante a intervenção?
6. Quais foram os principais aprendizados que o estágio remoto trouxe para você?
7. Como você avalia o processo de ensino-aprendizagem no contexto de ensino remoto?
8. Foi possível colocar em prática os conhecimentos que você obteve no curso de Letras Português no Estágio Supervisionado de Intervenção?
9. Na sua opinião, o que fica do ERE quando às aulas voltarem presencialmente?