



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS INGLÊS**

MARIA ROZIANE DE ANDRADE SILVA

**DESAFIOS DO ESTÁGIO REMOTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DO PORTFÓLIO DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO**

**CAMPINA GRANDE - PB
2023**

MARIA ROZIANE DE ANDRADE SILVA

**DESAFIOS DO ESTÁGIO REMOTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DO PORTFÓLIO DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado à Coordenação do Curso de Letras
Inglês da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do título de
graduada em Letras Inglês.

Área de concentração: Linguística Aplicada
– Formação Docente em Língua Inglesa.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Karyne Soares Duarte Silveira

**CAMPINA GRANDE - PB
2023**

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.

S586d Silva, Maria Roziane de Andrade.
Desafios do estágio remoto na formação de professores de língua inglesa [manuscrito] : uma análise do portfólio de estágio supervisionado / Maria Roziane de Andrade Silva. - 2023.
30 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.
"Orientação : Profa. Dra. Karyne Soares Duarte Silveira, Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC. "
1. Estágio Supervisionado. 2. Ensino remoto. 3. Formação docente. I. Título

21. ed. CDD 371.12

MARIA ROZIANE DE ANDRADE SILVA

DESAFIOS DO ESTÁGIO REMOTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA: UMA ANÁLISE DO PORTFÓLIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado à Coordenação do Curso de Letras
Inglês da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do título de
graduanda em Letras Inglês.

Área de concentração: Linguística Aplicada
– Formação Docente em Língua Inglesa.

Aprovada em: 27/06/2023.

BANCA EXAMINADORA

Karyne Soares Duarte Silveira
Prof.^a Dr.^a Karyne Soares Duarte Silveira (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Thiago Rodrigo de Almeida Cunha
Prof. Me. Thiago Rodrigo de Almeida Cunha
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Michael Gouveia de Sousa Júnior
Prof. Me. Michael Gouveia de Sousa Júnior
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Média: 10,0

Aos meus pais, pelo incentivo , apoio e por
fazerem o máximo que podiam por mim,
DEDICO.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 REVISÃO DA LITERATURA	6
2.1 A formação docente inicial	7
2.2 O Estágio Supervisionado	9
2.3 O Ensino Remoto Emergencial	11
2.4 O uso do portfólio em Estágio Supervisionado	13
3 PERCURSO METODOLÓGICO	15
4 ANÁLISE DE DADOS.....	16
4.1 Temas recorrentes	16
4.2 Desafios do ensino remoto	21
4.3 Contribuições do ensino remoto para a formação.....	23
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
REFERÊNCIAS	26
APÊNDICE.....	29

DESAFIOS DO ESTÁGIO REMOTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DO PORTFÓLIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

CHALLENGES OF THE REMOTE INTERNSHIP IN ENGLISH LANGUAGE TEACHERS TRAINING: AN ANALYSIS OF THE SUPERVISED INTERNSHIP PORTFOLIO

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar, por meio da análise do portfólio elaborado por uma professora de inglês em formação inicial, as implicações do Estágio Supervisionado (ES) remoto na sua formação. De forma específica, objetivamos: i) identificar no portfólio os principais temas abordados pela professora sobre a sua vivência no ES remoto; ii) descrever os desafios enfrentados pela professora com relação à formação na modalidade remota; e iii) verificar as eventuais contribuições do ES remoto na sua formação. Como suporte teórico para a realização desta pesquisa, abordamos o papel da formação docente inicial (BARROS; SILVA; VÁSQUEZ, 2011; CUNHA *et al*, 2016; FREIRE, 1996), em seguida, discorremos sobre a importância do ES na formação docente (PIMENTA; LIMA, 2006; BUENO, 2007), sobre o ensino remoto que surgiu devido à pandemia da COVID-19 (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; SOUZA; FERREIRA, 2020) e, por fim, apontamos o portfólio como dispositivo eficaz na avaliação do professor em formação inicial (ALVARENGA; ARAÚJO, 2006; SÁ-CHAVES, 2007). No que diz respeito aos aspectos metodológicos, esta pesquisa é classificada como um estudo de caso de abordagem qualitativa e documental tendo em vista que foi utilizado como fonte de geração de dados um portfólio produzido no componente curricular de ES em contexto de ensino remoto. Após a análise do *corpus* composto por fragmentos do portfólio, constatamos que apesar dos desafios encontrados, o ES conseguiu cumprir com o seu propósito de propiciar experiências significativas de desenvolvimento profissional à professora em formação inicial.

Palavras-chave: Formação docente inicial. Estágio Supervisionado. Ensino Remoto. Portfólio.

ABSTRACT

The present work has the general objective of investigating, through the analysis of a portfolio elaborated by an English teacher in initial training, the implications of remote Supervised Internship (SI) in her training. Specifically, we aimed to: i) identify, in the portfolio, the main topics addressed by the teacher in training about the experiences lived in remote SI; ii) describe the challenges faced by the teacher concerning the remote training; iii) verify the possible contributions of the remote SI in her training. As theoretical support for carrying out this research, we approach the role of initial teacher training (BARROS; SILVA; VÁSQUEZ, 2011; CUNHA *et al*, 2016; FREIRE, 1996), then we discuss about the importance of SI in teacher training (PIMENTA; LIMA, 2006; BUENO, 2007), the remote learning that emerged due to the COVID-19 pandemic (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; SOUZA; FERREIRA, 2020) and, finally, we point out the use of the portfolio as an effective device in the evaluation of teachers in initial training (ALVARENGA; ARAÚJO, 2006; SÁ-CHAVES, 2007). With regard to the methodological aspects, this research is classified as a case study with a qualitative and documental approach, considering that was used as a source of data generation a portfolio, produced in the curricular component of SI in a remote learning context. After analyzing the corpus composed of fragments of the portfolio, we found that despite the

challenges encountered, SI managed to fulfill its purpose of providing significant experiences of professional development to the teacher in initial training.

Key words: Initial teacher training. Supervised Internship. Remote Learning. Portfolio.

1 INTRODUÇÃO

Nos cursos de formação docente, é no Estágio Supervisionado (doravante ES) que os professores em formação inicial vão às escolas para acompanhar, vivenciar e refletir sobre o contexto escolar, a prática docente e o desempenho dos alunos. No entanto, no ano de 2020, iniciou uma pandemia que causou um enorme impacto social e econômico em todo o mundo. Por causa desse evento, o mundo sofreu mudanças e algumas medidas de prevenção foram tomadas, como o uso de máscaras e o distanciamento social. Nesse cenário, a educação foi uma das áreas bastante afetadas, pois todas as instituições de ensino foram fechadas e o sistema teve que adotar estratégias pedagógicas como forma de amenizar os impactos desse inevitável contexto.

Uma das estratégias adotadas pelo sistema educacional brasileiro, da Educação Básica ao Ensino Superior, foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no qual as aulas passaram a ocorrer na modalidade on-line e os professores tiveram que se reinventar para se adaptar a esse novo formato educacional. Assim, suas casas se transformaram em salas de aulas, a tela do computador em quadro e o lápis era o *mouse*.

Diante disto, os professores em formação inicial também foram afetados, visto que não havia mais escolas ofertando o ensino presencial, então eles não tiveram a oportunidade de visitá-las para estagiar presencialmente. Desta forma, o estágio também passou a ser remoto e a ida às escolas teve que ser de forma virtual.

Com foco nos professores em formação inicial do curso de Letras Inglês de uma universidade pública no interior da Paraíba, este trabalho busca responder a seguinte questão: Que implicações o estágio remoto gerou na formação inicial de uma professora de inglês?

Para este estudo de caso de abordagem qualitativa e documental, estabelecemos como objetivo geral investigar, por meio da análise do portfólio elaborado por uma professora de inglês em formação inicial, as implicações do ES remoto na sua formação. Para tanto, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: i) identificar no portfólio os principais temas abordados pela professora sobre a sua vivência no ES remoto; ii) descrever os desafios enfrentados pela professora com relação à formação na modalidade remota; e iii) verificar as eventuais contribuições do ES remoto na sua formação.

A justificativa para a realização desta pesquisa reside na importância de valorizarmos a voz dos próprios professores sobre a sua formação inicial, como forma de favorecer a sua postura crítico-reflexiva sobre o seu desenvolvimento, sobretudo diante dos desafios ocasionados pelo contexto de ERE.

Portanto, este artigo está dividido nas seguintes seções: 1) Revisão da literatura, na qual discutimos sobre a formação docente inicial, a importância do ES, o ERE e o uso do portfólio como um gênero textual que pode favorecer a reflexão docente; 2) Percorso metodológico, na qual descrevemos a nossa tipologia de pesquisa, o seu contexto de realização, a participante deste estudo, bem como o *corpus* utilizado; 3) Análise de dados, na qual refletimos e discutimos os dados gerados; e, por fim, 4) Considerações finais, na qual apresentamos as nossas conclusões sobre este estudo.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção, abordamos o papel da formação docente inicial, em seguida, discorreremos sobre o papel do ES na formação de professores, sobre o ERE que surgiu devido à pandemia da COVID-19 e, por fim, apontamos o portfólio como dispositivo eficaz na avaliação do professor em formação inicial.

2.1 A formação docente inicial

Antes de começarmos a discorrer sobre este tema, é importante definirmos o conceito de formação docente inicial, que se refere a todo e qualquer conhecimento oferecido aos estudantes durante o período de graduação a fim de prepará-los para exercer a profissão de professor. Dentre estes conhecimentos, se encontram as didáticas gerais e específicas de cada curso, como também os estágios que são momentos que professores em formação inicial possuem para vivenciar o conhecimento teórico adquirido em contexto real (nas escolas).

O professor em formação passa por um processo que visa auxiliar nas atividades que ele irá exercer em sua futura profissão, ou seja, aprender o significado de “ser professor” e qual a sua função dentro e fora da sala de aula. Sabemos que ser professor requer muito mais do que estar preparado para conduzir uma aula, é preciso estar apto a saber lidar com a escola e tudo que a envolve. Sobre isso, Pryjma e Winkeler (2014, p. 25) afirmam que

a formação inicial contempla um processo de aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias para a condução da aula, trabalho em equipe, sistema escolar, conteúdos, didática e reflexão sobre os valores.

Ou seja, o trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas, neste sentido, é de grande importância receber essa orientação ainda na formação, para que, quando o recém-formado ou formando chegue em uma escola para ensinar pela primeira vez, sinta-se melhor preparado para o que irá enfrentar.

Segundo Maldaner (2000 *apud* BARROS; SILVA; VÁSQUEZ, 2011, p. 513):

a formação inicial é o momento essencial na formação do profissional da educação, visto que é na percepção das necessidades dos futuros professores que os formadores estarão aptos a proporcionar uma formação inicial eficaz, definindo as necessidades da formação relativamente às necessidades profissionais.

Dessa forma, entendemos que a formação docente inicial é de grande importância na formação do profissional. Por isso, é fundamental focar mais nas necessidades dos futuros professores, possibilitando que eles conheçam e se aproximem cada vez mais da realidade das escolas, considerando a influência de vários fatores sociais que interferem no seu agir.

Segundo Almeida e Biajone (2007 *apud* CUNHA *et al*, 2016, p. 586), a formação inicial docente “requer o reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes” e este reconhecimento está ligado tanto à sua formação acadêmica quanto à atuação dentro das escolas na Educação Básica, visto que, ao associar esses saberes, os professores construirão novos saberes teóricos e práticos que precisam ser valorizados.

Ainda assim, é comum haver o sentimento de insegurança por parte de professores recém-formados, levando-os a, se questionarem se estão fazendo o seu trabalho do jeito certo. Isto acontece porque muitos deles, de fato, só entram no mercado de trabalho após finalizar a graduação, tendo o ES como única experiência de ensino. Silva e Diniz (2014, p. 344) reforçam essa ideia ao destacarem que “muitos professores entram no mercado de trabalho enquanto ainda se questiona a capacidade dos mesmos em fazer aquilo para que foram habilitados a ensinar”.

É importante salientar que não podemos relacionar essa falta de confiança dos professores a uma “falha” na sua formação, mas sim como falta de experiência na área, pois,

começar algo novo traz essa insegurança e os fazem sentirem-se incapazes de exercer sua profissão mesmo sabendo que estão habilitados. Outra explicação para esse questionamento sobre a capacidade do professor é que alguns deles têm a crença de que existe uma maneira “certa” para dar aula e, assim, quando vão a campo, ficam na dúvida se estão fazendo ou não da maneira correta; alguns ainda se questionam e, muitas vezes, se frustram quando a aula não sai como planejada e se perguntam se sabem realmente ministrar uma aula. Sobre essa questão, Freire (1996, p. 12) esclarece:

nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.

Desse modo, é preciso compreender que a palavra “aprender” para o professor recém-formado não se limita apenas aos seus futuros alunos e muito menos ficará estacionada no período de formação. Pelo contrário, aprender é um ato que deve estar presente constantemente na vida de todo professor, pois um bom professor sempre deve estar aberto a novos aprendizados, visto que ele não é dono de todo conhecimento existente e sempre existirá algo novo a ser aprendido. Nesse sentido, não se espera que o professor transfira conhecimentos, mas que crie condições para que a aprendizagem aconteça, como, por exemplo, por meio de uma “roda de conversa” na qual cada aluno tenha algo a compartilhar sobre determinado assunto.

A frustração de alguns professores acontece também pelo fato de acharem que deveriam saber de tudo em relação ao ensino, visto que já passaram pelo processo de formação e se sentem despreparados por terem que pesquisar e estudar, tirar dúvidas, antes de ensinar. Todavia, segundo Freire (1996, p. 16)

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Assim sendo, de acordo com o autor, não há problema algum com o fato de ter que pesquisar, tirar dúvidas e estudar durante o processo de ensino. Pelo contrário, essas práticas são inerentes ao ensino, visto que, como foi dito antes, não somos conhecedores de tudo, por isso, não só podemos, mas devemos pesquisar, buscar fontes e estudar para aprimorar aquilo que já sabemos e aprender o que ainda é desconhecido. Assim como corrobora Piletti (2004), “planejar é estudar”. Em razão disso, é importante lembrar que ser professor é ser receptivo para novas pesquisas, novos conhecimentos, como também ser reflexivo durante suas práticas de ensino, pois tudo isso o tornará cada vez mais forte e seguro de suas ações como profissional.

Reconhecer que não sabemos de tudo (e nunca saberemos) é o primeiro passo e, se planejar é estudar, quanto mais estudamos melhor será nosso planejamento. As experiências e leituras que vamos acumulando durante a trajetória acadêmica e profissional irão deixar o professor cada vez mais habilidoso, tornando-o um especialista em vários conteúdos

referentes à sua disciplina. Conteúdos difíceis de ensinar no passado, poderão tornar fáceis no presente o que, de certa forma, favorece a autoconfiança do profissional. Por isso, o planejamento é essencial para o desenvolvimento do professor, por abranger os conhecimentos e torná-lo mais seguro em suas aulas. Além disso, os planos de aula, mesmo que sejam apenas rascunhos, sugerem aos estudantes que o professor possui um nível de profissionalismo e compromisso com sua profissão (HARMER, 2007, p. 156)¹.

A seguir, na próxima subseção, discutimos sobre o componente curricular ES e sua importância para a formação dos futuros professores.

2.2 O Estágio Supervisionado

Como vimos na subseção anterior, o ES é um componente curricular de grande importância para a formação docente inicial, visto que é nele onde os futuros professores poderão se familiarizar um pouco com o ambiente escolar. Segundo Scalabrin e Molinari (2013, p.1):

Como preparação para a realização da prática em sala de aula, o tradicional estágio se configura como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão que optou para desempenhar [...].

Tomando como base a citação acima, podemos perceber que o ES é um momento no qual os professores em formação poderão relacionar a teoria estudada nas salas de aula da universidade e sua comprovação (ou não) nas aulas observadas em campo. Sendo assim, o ES é um momento no qual os professores em formação inicial poderão analisar as práticas utilizadas pelo professor regente durante suas aulas para que, com base nas teorias estudadas, possa refletir e entender a realidade da profissão, ou seja, assim como afirmam Pimenta e Lima (2006), o ES é compreendido como um campo de conhecimento.

“Na prática a teoria é outra” é uma frase popularmente repetida por professores formados e em formação, justamente porque é no ES que são percebidos os fatores externos que influenciam as práticas docentes, que vão desde a falta de infraestrutura de algumas escolas (como falta de energia, salas de aula precárias, falta de ventilação, dentre outros) a limitações de carga horária, de material didático e problemas de indisciplina por parte dos alunos. Há também aqueles professores em formação inicial que veem o ES como um “treinamento”, em que observam o professor regente dando aula e reproduzem da mesma forma, como se fosse uma “imitação”. Assim, podemos afirmar que, a forma como o professor em formação inicial percebe o ES influenciará nas suas práticas pedagógicas e no tipo de professor que pretende ser. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2006, p. 9) argumentam:

A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou.

Vale ressaltar que podemos seguir algumas práticas de outros professores, mas, o que não se deve fazer é estacionar em um modelo visto como se fosse o “certo” ou único, pois

¹ “[...] *The resulting lesson plans range from the very formal and elaborate to a few hurried notes. But even the notes are still a plan of a kind. For students, evidence of a plan shows that the teacher has devoted time to thinking about the class. It strongly suggests a level of professionalism and a commitment to the kind of research they might reasonably expect[...].*” (HARMER, 2007, p.156)

não tem como seguir um modelo de aulas quando trabalhamos com diferentes tipos de turmas compostas por pessoas diferentes. As pessoas não são iguais, então não teria como uma aula ser representada da mesma forma em todas as turmas.

Alguns professores em formação inicial veem o ES como um momento no qual podemos “avaliar” o trabalho do professor, assim, muitas vezes, o professor regente acaba sendo julgado pelo fato de ter utilizado uma determinada prática em sala de aula. Nessa perspectiva, Bueno (2007, p. 20) defende que:

O estágio deveria ter os seus meios para levar os alunos a observarem os professores trabalhando, a discutirem o que observam e a se colocarem como professores para sentirem o que é esse trabalho, o que lhes permitiria desenvolver-se profissionalmente.

Então, o ES não serve para o professor em formação inicial ir para uma sala de aula e julgar o trabalho do professor regente, mas para que, ao se colocar no lugar daquele profissional (preferencialmente, conversando com ele), refletir sobre quais foram os motivos que o levaram a ministrar a aula daquela forma, por meio daquelas atividades, etc. É pensar sobre como essa aula ajudará em suas futuras aulas ou como poderia fazer diferente se estivesse na posição do professor.

Ainda sobre isso, Bueno (2007, p. 15) mostra o estágio como “lugar em que o aprendiz de professor conhecerá a situação de trabalho com a qual se defrontará no futuro e no qual mostrará as suas competências”. Dessa forma, o aprendiz deve ver o estágio como uma oportunidade de vivenciar um pouco do trabalho que ele enfrentará quando estiver na sua função de professor e poderá colocar em prática o conhecimento que foi construído ao longo de sua trajetória na graduação.

Segundo Silva Santos *et al* (2015, p. 3):

Entendemos o estágio como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais.

Assim, entendemos que o ES tem como objetivo conduzir os professores em formação à campo para que possam compartilhar conhecimentos, analisar como procede o trabalho do professor, questionar e refletir sobre o que se passa em uma sala de aula, considerando as diferentes práticas e contextos ali inseridos inclusive todo o processo que o professor vivencia antes, durante e depois da aula.

O ES é um dos mais importantes componentes na formação acadêmica e, para muitos, é o primeiro contato com uma sala de aula, como afirmam Barbosa e Silveira (2021, p. 2):

A disciplina de Estágio Supervisionado é um dos componentes mais importantes na formação acadêmica de um licenciando. Normalmente, é a partir deste momento que os estudantes de graduação têm o primeiro contato imersivo no âmbito educacional e possuem a oportunidade de se aproximar e acompanhar uma sala de aula real. Neste momento, é possível observar os desafios e contratempos que permeiam a prática docente.

Por isso, o ES é de grande relevância para a formação docente, pois além de promover oportunidades de percepção do modo como o professor leciona suas aulas, relacionando as teorias aprendidas na universidade com a prática na sala de aula da escola (PIMENTA; LIMA, 2006), favorece a reflexão, por meio da qual o professor em formação irá perceber de que maneira fará suas aulas, o que daria certo ou não (SILVA SANTOS *et al*, 2015). Esse contato

com as escolas favorece muito no preparo dos professores, pois quando terminarem a graduação, já terão tido experiências em sala de aula, o que possibilitará uma melhor adaptação e, conseqüentemente, melhor desempenho profissional (BARBOSA; SILVEIRA, 2021).

A seguir, discorreremos sobre o surgimento do ERE no Brasil devido a crise sanitária da COVID-19 e seus impactos na Educação Básica e Superior (este com foco no componente curricular de ES).

2.3 O Ensino Remoto Emergencial

Na subseção anterior, foi apresentada a importância do ES, bem como o seu papel que seria, de forma geral, colocar os professores em formação inicial em campo para vivenciarem um pouco da realidade da sala de aula. Porém, esse conceito de ES precisou sofrer adaptações em razão do ERE que ocorreu durante a pandemia da COVID-19.

O ERE é uma modalidade de ensino que se dá a distância e por meio da qual são desenvolvidas estratégias a fim de amenizar impactos causados por um distanciamento social obrigatório. A respeito do termo, Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) esclarecem:

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Ainda segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), o termo ERE se refere a “um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise” e os autores complementam dizendo que o objetivo não era recriar todo o sistema educacional de maneira on-line, mas “fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise”.

Desta forma, o ERE começou devido à pandemia ocasionada pela COVID-19, no início de 2020. Nesse sentido, o governo adotou medidas como forma de prevenção contra essa doença. Dentre essas medidas, estava a suspensão das aulas presenciais, que foram substituídas por aulas através de meios digitais. Nas palavras de Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1636): “A saída encontrada para garantir o ‘direito à aprendizagem’ ou ‘vínculo com a escola’ foi o ‘ensino remoto’.” Então, o ERE foi estabelecido como uma forma de dar continuidade às aulas, numa tentativa de amenizar o impacto que a pandemia causou na vida, na aprendizagem dos alunos e na educação como um todo.

Com este novo cenário escolar, as escolas tiveram que reorganizar todo o planejamento para se adaptarem ao novo modelo de ensino, conforme esclarecem Souza e Ferreira (2020, p. 3): “o Conselho Nacional de Educação emite atos normativos dispendo sobre a organização de calendários letivos, atividades acadêmicas e de ensino para todos os níveis e modalidades da educação.” As escolas passaram por mudanças na sua estrutura pedagógica relacionadas a como ensinar e, em relação à sua estrutura física, ganhou um novo ambiente, que foram as casas dos professores e alunos.

Além das escolas de Educação Básica, as universidades também adotaram o ERE, visto que era a única alternativa para dar continuidade aos trabalhos. Com isso, as aulas que seriam práticas teriam prejuízo caso não se enquadrassem nesse sistema, por isso, os ES também precisavam acontecer de forma remota. De acordo com Souza e Ferreira (2020, p. 9):

São complementares os dois cenários e estamos impossibilitados dessa convivência, neste momento da pandemia, o que nos direcionam a propositar outros desenhos didáticos para a formação para a docência considerando o ensino remoto, não presencial para a oferta dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura.

Os cenários aos quais as autoras se referem estão relacionados às etapas de aprendizagem da docência, geralmente focada na organização do currículo centrado “nas disciplinas do núcleo pedagógico” (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 9) e na vivência no ambiente de trabalho, no caso, as salas de aulas.

Nesse sentido, o ES que seria o momento no qual os professores em formação vivenciariam nas escolas a prática de ensino de acordo com as teorias aprendidas, precisou se adaptar a essa nova modalidade de ensino para dar continuidade ao processo de formação. Desta maneira, o ES continuou sendo um componente curricular prático, adaptando-se a essa nova modalidade de ensino. Com isso, os professores em formação inicial que almejavam fazer seu estágio em uma escola física, tiveram que se contentar com o Estágio remoto para poderem seguir no curso.

Essa mudança no conceito de ES trouxe muitos desafios para os professores em formação inicial, pois tiveram que enfrentar um contexto escolar totalmente diferente do qual imaginavam. Porém, mesmo com tantos desafios, o sentido do ES permaneceu, conforme evidenciam Chaves, Corrêa e Gomes (2020, p. 6)

Embora tenham ocorrido algumas dificuldades durante o processo, principalmente pelas inseguranças geradas diante da nova formatação do estágio, nos foi possibilitado momentos de informação e reflexão que nos fizeram perceber a importância do professor estar pronto para se reinventar, pois, diante de uma situação tão atípica quanto a de uma pandemia, o professor é obrigado a sair de sua zona de conforto e a ingressar em um sistema totalmente diferente do que está acostumado, com dinâmicas e desafios novos, tendo que se adaptar a utilização de plataformas que antes eram utilizadas apenas como apoio ao seu trabalho em sala de aula, mas que se tornaram sua principal ferramenta de trabalho.

Desse modo, o ERE provocou no ES um novo estilo educacional que, por mais que tenha sido desafiador, segundo os autores, possibilitou uma reflexão nunca vista antes por parte deles, no qual os mostrou a capacidade que o professor tem de se reinventar e produzir algo novo, independente do modelo de ensino, seja presencial ou remoto. Segundo Rodrigues, Carrijo e Sarra (2021), parafraseando Freire (2014), existem “situações limites” que podem provocar a busca por novas alternativas a fim de se adaptarem àquela realidade. Desta forma, a pandemia da COVID-19 pode ser considerada um exemplo destas situações limites citadas por Freire, e a busca dessa adaptabilidade Freire chamou de “inédito viável” (FREIRE, 2014).

Vale ressaltar que esse “novo” ES abriu possibilidades para melhorar o ensino, pois devido ao uso frequente de tecnologias, foi possível acrescentar diversas ferramentas de ensino que nas aulas presenciais pareciam difíceis ou impossíveis de serem realizadas devido às condições que as escolas apresentavam. Sobre isso, Mauad e Freitas (2021, p. 20) explicam que:

A experiência nos estágios remotos para os estudantes proporcionou melhor familiarização com os recursos digitais, além de serem motivados a relacionar seus conhecimentos científicos, tecnológicos e metodológicos durante a realização das atividades, o que sem dúvida proporcionou experiências relevantes para a formação docente nesse momento de pandemia e para momentos posteriores.

Essa aproximação com os recursos digitais e o seu uso frequente, devido ao contexto em que estavam inseridos, propiciou experiências essenciais aos professores em formação inicial que não ficarão apenas de lembranças do ERE, pois levarão esses momentos além da sua formação e servirão para suas futuras práticas de ensino em sua vida profissional. Por esta razão, Sousa Júnior, Silva e Costa (2020) defendem que o professor deve atentar-se às mudanças tecnológicas e como elas se apresentam em seu local de trabalho.

Na subseção a seguir, refletimos sobre um gênero textual que pode favorecer as experiências reflexivas do ES: o portfólio.

2.4 O uso do portfólio em Estágio Supervisionado

Antes de refletir sobre os benefícios e possíveis aplicações do portfólio no ES, cabe definir primeiramente o que é um portfólio. Entretanto, suas definições são vastas. Segundo Waterman (1991, *apud* ALVARENGA; ARAÚJO, 2006, p. 138), os portfólios podem ser descritos como uma coletânea de evidências que documentam o desenvolvimento, as competências e as habilidades do indivíduo. Já Harp e Huinsker (1997, p.224 *apud* ALVARENGA; ARAÚJO, 2006, p. 138) definem portfólio como “uma coletânea de trabalhos, que demonstram o crescimento, as crenças, as atitudes e o processo de aprendizagem de um aluno”. Desta forma, podemos compreendê-lo como um instrumento de aprendizagem e de avaliação, podendo ser impresso ou digital.

Sua importância no uso educacional se destaca por ser um documento que incita a autorreflexão no estudante, o que acaba promovendo o pensamento crítico que é uma das habilidades que as instituições de ensino almejam desenvolver nos seus alunos.

Mas, para que isso seja efetivamente alcançado, é preciso seguir algumas orientações, pois senão os portfólios perdem seu caráter educacional e não fazem sentido seu uso nas escolas. Vale ressaltar que o valor do portfólio não está na sua conclusão, mas no seu processo/desenvolvimento (RYAN, KUHS, 1993 *apud* ALVARENGA; ARAÚJO, 2006), pois é durante sua construção que os estudantes irão desenvolver seu caráter autorreflexivo e, por isso, deve haver o acompanhamento de perto do professor orientando-os na construção do mesmo.

Outro ponto interessante sobre este documento é que por ser uma “coletânea”, sua forma de produzi-lo é diversa, podendo utilizar-se de textos, hipertextos, vídeos, imagens, dentre outras formas de comunicação dos conteúdos estudados, o que acaba incentivando a criatividade, que é uma das habilidades para o século XXI que as escolas também buscam desenvolver em seus alunos. Também é possível observar que os portfólios acabam sendo mais atrativos aos alunos, visto que eles podem produzi-los de acordo com seu interesse, levando em consideração as orientações de seus professores.

É comum que, no ES, os professores em formação sintam dificuldades diante das situações que encontram, pois é um momento muito esperado por todos e para alguns é o primeiro contato com ambiente escolar. Portanto, muitos sentimentos e emoções podem surgir, desde o início ao fim do ES, ansiedade antes das aulas, medo de não conseguir alcançar os objetivos, alegria por realizar uma boa aula. São inúmeros sentimentos que podem surgir e eles podem ser expressados no portfólio, pois por ser uma escrita mais leve, os estudantes podem inclusive expressar melhor suas emoções nesse gênero textual, emoções essas inicialmente de medo devido aos primeiros contatos numa sala de aula (SANTOS *et al*, 2015).

Por sua escrita ser diversa e pessoal, os professores em formação têm mais liberdade para expressar os sentimentos vivenciados no ES. No processo de escrita, essa descrição de sentimentos serve como “desabafo emocional”, para que eles relatem tudo o que sentiram naquele momento, de modo que, toda vez que eles voltarem a ler o portfólio, lembrem-se de todas as emoções vivenciadas, pois o portfólio tem esse “poder” de retomar o que foi vivido.

Dentre as orientações que o professor deve ter no momento do uso do portfólio estão: identificar quais são os objetivos a serem atingidos e quais competências e habilidades a serem desenvolvidas, além dos conteúdos a serem usados para o ensino e avaliação (ALVARENGA; ARAÚJO, 2006).

Já em relação ao processo de monitoramento e avaliação, o professor pode levar em consideração alguns indicadores ou critérios, como os apontados por Crockett (1998 *apud* ALVARENGA; ARAÚJO, 2006, p. 138):

- a) a organização;
- b) a documentação e demonstração do conhecimento do aluno sobre o conteúdo desenvolvido;
- c) a presença de reflexões sobre os temas;
- d) as evidências que demonstrem como o processo aconteceu;
- e) a demonstração do conhecimento obtido e a aplicação do mesmo;
- f) as reflexões do aluno com os indícios ou indicadores do progresso em aprendizagens factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais.

Segundo Santos (2010, p. 10):

A principal função do portfólio educacional na formação dos professores é criar um contexto para os professores pensarem sobre sua prática pedagógica e possibilitar a qualificação de suas produções teóricas. É como um demonstrativo de todo o investimento acadêmico intelectual e de formação.

Desta forma, entendemos que o relatório como dispositivo avaliativo normalmente utilizado nos componentes de ES pode ser substituído pelo portfólio que também é usado para relatar como ocorre o processo do estágio, visto que o segundo possibilita uma reflexão mais processual sobre o que o professor está vivenciando. Além disso, o portfólio possibilita uma escrita mais flexível, na qual o professor em formação inicial pode ficar mais livre para expressar a sua criatividade, porém sem perder a essência de seu real significado e obedecendo às orientações passadas pelo professor formador, como destaca Silva (2022, p. 15), ao trazer sua própria definição sobre o gênero portfólio:

um instrumento de autoconhecimento e reflexão sobre um conjunto de materiais que são elaborados durante sua jornada de aprendizagem e desenvolvimento; é como ter asas e poder voar dentro dos seus pensamentos críticos reflexivos, podendo expô-los sem as correntes que nos são impostas por meio de outros gêneros acadêmicos.

O portfólio como dispositivo de avaliação em ES se torna mais atrativo tanto para o professor em formação quanto para o professor formador, pois além de promover uma escrita criativa, ativa o pensamento reflexivo e permite um melhor posicionamento, permitindo ao formador acessar como está se dando a reflexão e fazer a devida mediação, como esclarece Sá-Chaves (2007, p. 16):

os portfólios são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factores de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que, evidenciando para o próprio formando e para o formador, os processos de auto-reflexão, permitem que este último aja em tempo útil para o formando, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodireccionamento e de reorientação, em síntese, de autodesenvolvimento.

Essa liberdade reflexiva que o portfólio oferece ao professor em formação inicial a oportunidade de ampliar e ressignificar sua forma de pensar sobre suas ações durante o processo de formação e essa autodescoberta revela alternativas que antes eram impossíveis de enxergar, até pela dificuldade de reconhecer sua identidade docente. Sobre essa questão, Sá-Chaves (2007, p. 16) argumenta:

Quando os formandos auto-investigam os seus processos de ensino e de aprendizagem podem fazê-lo através dos seus portfólios e, nesse caso, implicam-se na investigação dos seus próprios modos de pensar, do modo como se organizam e geram a infinidade de variáveis com que cada acto pedagógico os confronta, num processo de autodescoberta que, frequentemente os surpreende e, em muitas ocasiões, os devenda aos seus próprios olhos.

O professor em formação inicial deve ter consciência do significado do portfólio e como ele poderá agregar à sua vida profissional, não como um simples trabalho acadêmico que serve apenas para somar na nota do componente de ES. O portfólio vai além de uma simples atividade, pois abre portas para que o professor estude, pesquise e se desenvolva cada vez mais a fim de contribuir tanto para sua formação acadêmica quanto profissional. Assim, como justificam Serafim e Celino (2014, p. 4):

Pensa-se que seja preciso evidenciar neste processo junto ao aluno que a organização do portfólio é um convite ao trabalho com pesquisa, ao registro, a investigação, a avaliação e a autoavaliação e não um mero cumprimento de atividades.

Neste sentido, entendemos que, além do portfólio possibilitar momentos reflexivos durante o ES, ele convida o graduando a pensar sobre si e suas práticas como professor em formação. Por isso, acreditamos que inserir essa ferramenta no ES é mostrar a capacidade que o formando tem e o quanto ele poderá contribuir como futuro professor.

Na seção a seguir, descrevemos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se trata de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e documental. Com relação à abordagem, é considerada uma pesquisa qualitativa, pois de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), a pesquisa qualitativa se preocupa “com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”, que, neste caso, é uma professora de língua inglesa em formação inicial que realizou o ES de modo remoto durante a pandemia da COVID-19.

A pesquisa trata-se de um estudo de caso, pois segundo Fonseca (2002, p. 33 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 39), o estudo de caso “visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.” Logo, esta pesquisa visa compreender as implicações que o estágio remoto trouxe para uma professora de inglês em formação inicial, por meio de registros feitos em seu portfólio.

O portfólio tem sido utilizado no componente de ES no curso de Letras Inglês de uma universidade pública no interior da Paraíba, pois vem se mostrando como um importante dispositivo de promoção da reflexão e do desenvolvimento dos professores em formação inicial.

Além disso, tendo em vista o portfólio utilizado, também classificamos esta pesquisa como documental, uma vez que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.74).

Além de autora deste trabalho, sou² participante neste estudo como autora do portfólio usado como *corpus* desta pesquisa análise. Sou professora de língua inglesa em formação inicial e já tenho um pouco de experiência de ensino. Ministro aulas de inglês para turmas de ensino fundamental I e II em uma escola privada, em Campina Grande desde 2020 e também já ensinei na educação infantil.

O *corpus* desta pesquisa é constituído por fragmentos de um portfólio (vide apêndice) desenvolvido no componente de ES III³, no curso de licenciatura em Letras Inglês de uma universidade pública no interior da Paraíba, como dispositivo de formação, conforme solicitado pela professora formadora. Por meio do portfólio, a professora em formação inicial refletiu sobre as experiências vivenciadas durante o estágio remoto. Através de uma análise linguístico-discursiva de trechos do portfólio, pretendemos responder à seguinte pergunta: Que implicações o estágio remoto gerou na formação inicial de uma professora de inglês?

Esclarecemos que, para a realização da presente pesquisa, o nosso projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba e aprovado, conforme comprovado pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 64149722.0.0000.5187 e Parecer no 5.712.510⁴.

A seguir, apresentamos a análise dos dados gerados para este estudo.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, é trazida a análise de dados com base em fragmentos do meu portfólio com o objetivo geral de investigar as implicações do ES remoto na minha formação inicial como professora de inglês. Para tanto, busco alcançar os seguintes objetivos específicos: i) identificar no portfólio os principais temas abordados sobre a minha vivência no ES remoto; ii) descrever os desafios enfrentados com relação à formação na modalidade remota; e iii) verificar as eventuais contribuições do ES remoto na minha formação.

Para isso, esta seção está subdividida em três subseções, que, por sua vez, estão alinhadas aos objetivos específicos desta pesquisa, a saber: temas recorrentes, desafios do ensino remoto e contribuições do ensino remoto para a formação docente inicial em LI.

4.1 Temas recorrentes

Ao analisar meu portfólio, percebi que alguns temas ficaram em evidência, sendo os mais citados durante a trajetória do ES, dentre eles destaco: a) a relevância do ES; b) o professor reflexivo; c) emoções vivenciadas no ES; d) a importância do planejamento; e) os desafios do ensino remoto; e f) as contribuições do ensino remoto para a formação. Nesta subseção, analisamos os quatro primeiros temas, enquanto que os dois últimos serão avaliados nas subseções 4.2 e 4.3 a seguir, tendo em vista corresponderem aos objetivos específicos II e III deste estudo.

Sobre o primeiro tema (a relevância do ES), sabemos que o ES é um componente curricular muito esperado por professores em formação inicial, visto que é o momento de

² A partir desta seção do presente trabalho, faço uso da primeira pessoa do singular tendo em vista que analiso trechos retirados do meu próprio portfólio de ES III.

³ Na Instituição de Ensino Superior (IES) na qual este estudo foi realizado, o ES no curso de Letras Inglês possui carga horária total de 405 horas e é dividido em três componentes, a saber: o Estágio I, com 105 horas, no qual os estagiários observam aulas de inglês em turmas de Ensino Fundamental e Médio; o Estágio II, com 150 horas, no qual os estagiários observam e ministram aulas de inglês para turmas de Ensino Fundamental; e o Estágio III, com 150 horas, no qual os estagiários observam e ministram aulas de inglês para turmas de Ensino Médio.

⁴ Disponível no site: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

muitas descobertas e aprendizagem, no qual muitos terão o primeiro contato com uma escola e, por este motivo, vivem uma fase de muita ansiedade, como descrevo no fragmento 1, a seguir:

Fragmento 1: E assim cheguei no último estágio e o sentimento agora é de ansiedade. Aprendi muito nos dois últimos estágios. O primeiro foi mais teórico e através das discussões dos textos deu pra entender muitos temas, inclusive o sentido de estágio. Já em Estágio II, além das reflexões em sala de aula, mesmo estando em pandemia, foi possível dar aulas no ensino fundamental; foi um momento incrível e de muito aprendizado, foi uma troca de conhecimento muito boa. Quanto ao Estágio III, estou muito ansiosa para conhecer um pouco de como é o ensino médio e como são os alunos nessa fase, o que pensam, como se portam diante da disciplina estudada. (Portfólio, p. 4)

No fragmento 1, ressalto a emoção de iniciar a terceira etapa do ES e relato um pouco da experiência vivenciada nos estágios anteriores. No ES I, por exemplo, consegui compreender, à luz da teoria, a importância do componente para a minha formação e, no ES II, mesmo em meio à pandemia, consegui vivenciar na prática a experiência de ministrar aulas no ensino fundamental II no qual aprendi bastante, tanto em termos pedagógicos, quanto relacionado às tecnologias digitais, pois foi através delas que consegui exercer a função de professora.

Muitos professores em formação inicial tendem a pensar que o ES é voltado apenas para o desenvolvimento de técnicas de ensino em sala de aula, porém esse componente está bem além disso. Assim como comenta Silva (2022, p. 21), é comum que façamos vários questionamentos ao longo da nossa formação e esses questionamentos acabam sanando dúvidas e preocupações que sentimos. No meu caso, não foi diferente; o ES foi muito importante e, a cada etapa, eu estava com mais vontade de estudar. Ao longo da minha formação, pude perceber que, não é só planejar e ministrar aulas, mas um momento de preparação e muita reflexão alinhando as teorias estudadas em sala à prática nas escolas. Pude compreender, de fato, que o ES é uma oportunidade para abrir sua mente para pensar e refletir sobre teorias e suas práticas.

Pimenta e Lima (2006, p. 6) entendem o estágio como um campo do conhecimento que desenvolve práticas educativas a partir da interação entre os cursos de formação e a sociedade. Nos fragmentos 2 e 3 abaixo, esclareço um pouco mais sobre esse processo:

Fragmento 2: A leitura dos capítulos de Amigues (2004) e Machado (2007), bem como as discussões nas aulas me fizeram refletir sobre a importância do professor entender o seu trabalho para assim se sentir mais confiante e saber se valorizar como profissional. (Portfólio, p. 9)

No fragmento 2, explico como as teorias estudadas sobre a definição do que é o trabalho do professor (MACHADO, 2007)⁵ e sua distinção em relação à tarefa (AMIGUES, 2004)⁶ me ajudou a entender o papel do professor em sala de aula e sua importância.

Fragmento 3: O Estágio Supervisionado III foi um momento de grande aprendizado e de muitas emoções. Me fez refletir sobre a importância de ser um professor reflexivo e fazer um plano de curso/aula pensando sempre no aluno e também nos

⁵ MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

⁶ AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004.

objetivos que quero alcançar, pois um bom planejamento é a base de tudo para que o professor obtenha sucesso em suas aulas. (Portfólio, p. 27)

Já no fragmento 3, descrevo o quanto aprendi no ES, principalmente quanto a ser um professor reflexivo, repensando sempre minhas práticas pedagógicas com o intuito de alcançar os objetivos traçados para cada aula e, assim, contribuir para a formação dos meus alunos. Desse modo, esses fragmentos só confirmam que o ES é muito mais do que o momento da prática do professor, é também de reflexão e de autodescobertas.

O segundo tema mais recorrente no portfólio foi sobre ser um professor reflexivo. Sobre esse tema, eu aponto como a reflexão das minhas práticas me ajudaram a melhorar as aulas e a minha compreensão sobre ser professor. Nos fragmentos 4 e 5, a seguir, esclareço como a reflexão pós-aula me auxiliou para desenvolver as aulas seguintes e deixá-las mais dinâmicas.

Fragmento 4: O segundo e terceiro planos foram bem fáceis e rápidos de fazer, pois além de já conhecermos a turma, fizemos uma reflexão sobre o que aconteceu na aula passada, o que deu certo, o que não deu e como podíamos melhorar. (Portfólio, p. 17)

Fragmento 5: Após a primeira aula e as respostas da atividade ficou mais fácil de entender para organizar a segunda aula. Refletimos sobre o que deu certo, o que não deu e o que faltava para a aula ser melhor. Minha preocupação inicial era em animar [a] aula porque senti que faltou muito disso na outra aula. (Portfólio, p. 20)

No fragmento 4, pode-se perceber a atitude de um professor reflexivo quando este avalia os pontos positivos e negativos de suas aulas a fim de melhorá-las. No quinto fragmento, descrevo de forma explícita alguns questionamentos que considere necessários de ajustes, como tornar a aula mais animada, algo que senti falta na aula anterior, dialogando com o que é apresentado por Silva (2022, p. 12) sobre o ES proporcionar situações ao professor em formação inicial que exigem ajustes na sua maneira de pensar, agir e enxergar as demandas ao seu redor, o que acaba fomentando o pensamento crítico-reflexivo do professor, ajudando-o a ter uma visão global do meio socioeducacional ao qual pertence.

Vale a pena destacar que, na maioria das vezes, essa reflexão é feita, geralmente, quando acreditamos que a aula ministrada não foi boa e, assim, precisamos pensar nas atitudes que podem ser tomadas para evitar os mesmos erros. Entretanto, ser professor reflexivo não é só refletir sobre os erros cometidos nas aulas, mas também sobre algumas atitudes que poderiam tornar as aulas ainda mais efetivas. Com base nisso, destaco o fragmento 6 a seguir:

Fragmento 6: Foi uma aula muito boa, mas poderia ter sido melhor, o que nos fez refletir para a próxima aula sobre a necessidade de focarmos mais na oralidade, até porque esse é um dos objetivos do minicurso. (Portfólio, p. 21)

No fragmento 6, menciono que, apesar de ter avaliado aquela como uma boa aula, eu e minhas colegas de estágio refletimos sobre o que poderíamos fazer para melhorar ainda mais as aulas seguintes e também para prosseguir com os objetivos que pretendíamos alcançar. Esse fragmento revela a importância do ato de refletir que deve acontecer antes, durante e depois da aula, levando em consideração os pontos positivos e pontos a serem aperfeiçoados para, assim, progredir cada vez mais. Assim como cita Silva (2022), a reflexão deve ser um hábito para nós professores, pois sua intenção é a melhoria de nossas ações.

O terceiro tema descrito no portfólio foi a respeito das emoções vivenciadas no ES. O ES é um momento muito importante e especial na vida dos professores em formação inicial,

por isso, é comum que diferentes emoções surjam ao longo desse processo. Nos fragmentos 7, 8 e 9, a seguir, apresento um pouco dos sentimentos que vivi:

Fragmento 7: Quando soube que não iríamos criar um curso para ministrar essas aulas, fiquei um pouco aflita, pois eu não tinha ideia de como planejar um minicurso, porém, quando a professora nos falou que seria em trio, eu fiquei mais tranquila, pois o trio que eu tinha ficado foi o mesmo do estágio passado. (Portfólio, p. 11)

No fragmento 7, expressei o sentimento de aflição por iniciar algo novo que não imaginava que teria que fazer naquele momento, porém mais à frente surgiu um pouco de tranquilidade por saber que não estaria sozinha naquela jornada. Então, posso afirmar que os sentimentos foram variando de acordo com o que ia surgindo.

Fragmento 8: O desespero estava grande, então a professora nos deu algumas dicas que nos ajudaram a decidir quais seriam os objetivos do minicurso. Uma música que define muito bem esse momento é “A tempestade vai passar-Pe Reginaldo Manzotti”, pois nossa aflição era grande, mas eu sabia e tinha fé que essa tempestade ia passar. (Portfólio, p. 12)

No fragmento 8, da mesma forma, relato o quanto eu estava desesperada porque as coisas não estavam dando certo e eu acreditava que não conseguiria. A música que escolhi para descrever aquele momento foi “a tempestade vai passar”, pois expressa que eu estava passando por um momento complicado, mas também fala sobre minhas crenças, sobre a fé que eu tinha que tudo aquilo ia passar, e de fato, tudo melhorou após as dicas da professora que nos ajudou a prosseguir no planejamento e, aos poucos, esse sentimento foi mudando e tudo se encaminhando.

Fragmento 9: O primeiro dia de aula é sempre difícil, uma mistura de sentimentos surge no momento, entre eles a ansiedade e o nervosismo. Confesso que fiquei muito nervosa, mas não por causa da aula em si, mas porque seria a primeira vez que um professor de estágio observava minhas aulas, já que nos outros estágios não tive essa experiência. Porém, minhas expectativas eram as melhores, pois nosso curso tinha sido bem planejado. (Portfólio, p. 17)

No fragmento 9, expressei que quando as aulas iniciaram e as emoções mudaram totalmente, eu estava muito ansiosa porque seria o primeiro dia de aula e, ao mesmo tempo, também estava nervosa pela presença da professora formadora na nossa aula, pois nos estágios anteriores não tivemos a supervisão do professor formador nas nossas aulas, porque as escolas estavam com os horários desarticulados devido a pandemia e não condizia com os horários que nosso professor tinha disponíveis. Santos *et al*(2022, p. 4) corroboram com esta informação quando comentam que este período sempre causa medo nos estudantes que nunca tiveram contato com o ambiente escolar, por se tratar de uma experiência nova e que a princípio não sabem lidar com a situação.

Desse modo, fica claro que o ES acarreta uma mistura de sentimentos, bons ou ruins, que fazem com que o professor em formação se sinta mais forte e, ao mesmo tempo, preparado para as situações que surgirão ao longo de sua carreira. Inclusive, é importante mencionar que foi pensando nessa mistura de sentimentos que surgiu o tema do meu portfólio, “Spotify das emoções, a cada emoção uma música: playlist de Estágio Supervisionado III”, para que essas emoções ficassem ainda mais marcadas através de músicas que representassem cada uma delas e, assim, quem lesse o portfólio sentiria um pouco dessas emoções.

Outro tema que ficou em evidência em meu portfólio foi a importância do planejamento. No fragmento 10, apresento sobre esse tema:

Fragmento 10: De início, no meu trio surgiu a ideia de ensinar inglês através de memes, porém como não tínhamos planejado, organizado as ideias direito, esse tema não deu certo. Então, pensamos em outro tema que foi viagem, o único problema foi que não estávamos conseguindo juntar nossos pensamentos e parecia que nada estava dando certo. (Portfólio, p. 12)

Podemos observar no fragmento 10 o confronto de idéias entre as participantes do grupo; a primeira ideia que tivemos foi rejeitada devido ao pouco conhecimento sobre a mesma. Entretanto a segunda temática foi aceita, já que tínhamos um certo nível de conhecimento sobre ela. Porém, desde o início do estágio, as ideias e decisões não estavam dando errado porque não tínhamos parado para planejar. Segundo Piletti (2004, p. 61), “planejar é estudar [...] é [...] assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema”, procurando sempre refletir para tomar as melhores decisões e ações possíveis. Nós não tínhamos consciência de que o planejamento é a chave para que as práticas caminhem bem. O fragmento 11 também deixa clara a necessidade do que é planejar:

Fragmento 11: Essa experiência me fez refletir e sentir o quanto é necessário planejar, pois se você não souber organizar suas ideias, não se programar com antecedência, você não conseguirá alcançar seus objetivos. Percebi isso no início do processo de escrita do plano de curso, em que nada estava fluindo, porque não tínhamos tirado o tempo necessário para planejar e tudo só caminhou para frente após o planejamento. (Portfólio, p. 17)

No fragmento 11, resalto a importância do planejamento, especialmente, no momento em que as ideias não funcionavam, mas, depois que o planejamento aconteceu, tudo foi se encaminhando. Planejar é se programar com antecedência e, se não nos organizamos antes, poderão surgir situações para as quais não estaremos preparados para resolver, e nem sempre a improvisação funcionará, por isso precisamos de um plano para que possamos fazer escolhas certas e tomar decisões apropriadas para as diversas situações (HARMER, 2007, p. 157)⁷. Sobre as vantagens do planejamento, Piletti (2004, p. 75) elenca algumas: “evita a rotina e a improvisação; contribui para a realização dos objetivos visados; promove a eficiência do ensino; garante maior segurança na direção do ensino; garante economia de tempo e energia.”

No fragmento 12, discorro sobre como o planejamento ficou marcado no ES, as emoções que senti durante o processo e como, no final, deu tudo certo.

Fragmento 12: O planejamento foi um momento que ficará marcado para sempre. Passamos por muitas dificuldades, muitos sentimentos surgiram. De início esses sentimentos foram ruins como, desespero, aflição, frustração e o medo de nada dar certo porque estávamos inseguras no início, devido ao fato de não nos concentrarmos em quais objetivos queríamos alcançar no minicurso. Para clarear nossas ideias quanto ao planejamento, nossa professora surgiu com algumas sugestões que nos ajudaram bastante a organizar as ideias. Porém, isso só foi possível porque ouvimos e agarramos todas as sugestões da professora que sempre se fez presente para nos ajudar e nos mediar nessa jornada. (Portfólio, p. 27)

No fragmento 12, relato o quanto o planejamento foi importante para minha formação. No início do planejamento do curso-piloto que estávamos criando, surgiram muitas dificuldades pelo fato de estarmos elaborando um curso pela primeira vez, porém o motivo dessas frustrações e toda insegurança ocorreu também pela falta de organização no

⁷ “[...] *The teacher can bypass the problem and keep going, or they can realise that now is an ideal time to deal with the issue, and amend the plan accordingly.*” (HARMER, 2007, p. 157)

planejamento, faltava separar um momento para planejar. Devido a isso, a professora formadora conversou conosco e nos orientou sobre como proceder diante do planejamento, nos questionando sobre quais eram os nossos objetivos para o curso, então percebemos que não tínhamos objetivos, apenas ideias soltas. Essa conversa foi o ponto de partida para que tudo começasse a fluir, sentamos, planejamos, definimos os objetivos e tudo começou a dar certo. Por esse motivo, o planejamento ficou marcado no ES, pois entendemos que tudo fica mais fácil quando se faz um bom planejamento e quando se tem objetivos a alcançar. Harmer (2007) reforça esta ideia quando comenta que o plano de aula dá uma estrutura de como será a aula, ele reconhece a importância do professor ser flexível e, às vezes, se afastar do plano, porém este se torna uma base de apoio ao professor.

Desta forma, podemos observar nesta subseção que conseguimos identificar no portfólio as principais temáticas abordadas sobre a minha vivência no ES remoto: as emoções vivenciadas durante a criação do curso, das dificuldades enfrentadas até o reconhecimento da importância do planejar para a realização de um bom ensino. Estas foram distribuídas nos temas “A relevância do ES”, “O professor reflexivo”, “Emoções vivenciadas no ES”, e “A importância do planejamento” atendendo assim ao nosso primeiro objetivo específico. Os temas “Desafios do ensino remoto” e “Contribuições do ensino remoto para a formação” serão discutidos nas subseções a seguir, pois se referem aos objetivos específicos ii e iii desta pesquisa.

4.2 Desafios do ensino remoto

Diante de tudo que foi vivenciado durante o ERE, não poderia deixar de falar sobre os desafios que essa modalidade de ensino nos trouxe durante o ES. O ERE surgiu como uma solução para que as aulas continuassem acontecendo em meio à pandemia, dessa forma, as aulas passaram a ser on-line nas escolas e universidades. Os professores se reinventaram para adaptar suas aulas a este novo cenário.

Nesse sentido, as aulas do ES também passaram a acontecer de forma remota, porém um dos grandes desafios para os estagiários foi encontrar uma escola que estivesse funcionando com aulas on-line e que os horários estivessem de acordo com os da universidade. No fragmento a seguir, esclareço sobre essa dificuldade.

Fragmento 13: Após todas as reflexões que tivemos em nossas aulas teóricas, chegou o momento que nós esperávamos: o planejamento para ministrar aulas no EM. Porém, devido a tantos acontecimentos que estamos enfrentando nessa pandemia, não foi possível encontrar escolas que estivessem com o mesmo calendário que o nosso para a realização do estágio. Além disso, as escolas já estavam voltando presencialmente e adotaram a modalidade híbrida de ensino, diferente da realidade da universidade, cujas atividades ainda se davam na modalidade remota. (Portfólio, p. 12)

No fragmento 13, pontuo a dificuldade de encontrar uma escola para estagiar, isso porque, naquele momento, algumas escolas já estavam voltando às aulas de forma híbrida e a universidade ainda estava apenas no ERE. Diante deste acontecimento, buscamos uma solução para aquele momento, nas palavras de Freire (2014), estávamos buscando o nosso “inérito viável” para que o ES fosse possível.

Nos fragmentos 14 e 15, a seguir, exponho a solução encontrada para estagiar:

Fragmento 14: Por este motivo, a professora de Estágio Supervisionado III nos deu a ideia de criarmos cursos-piloto que seriam ofertados para alunos de EM e, para isso, deveríamos elaborar o plano de curso. (Portfólio, p. 12)

Fragmento 15: Nesse sentido, tínhamos que pensar em como ensinar inglês para esses alunos de forma atrativa e que fosse alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando às habilidades e competências necessárias para os alunos de EM. (Portfólio, p. 12)

Já que não podíamos contar com escolas cuja modalidade de ensino e calendário se adequassem aos da universidade, a Coordenação Geral de Estágio na universidade autorizou a realização de cursos-piloto para darmos continuidade ao ES. Então, a turma do ES se dividiu em pequenos grupos para o desenvolvimento desses cursos, os quais foram ofertados para alunos de ensino médio de escolas públicas da Paraíba. Dessa forma, como mostra o fragmento 15, produzimos cursos de acordo com as habilidades e competências necessárias para os alunos. Além disso, considerando que a maioria deles estudava em escolas integrais e estavam voltando aos poucos para o ensino presencial, as aulas deveriam ser atrativas para este público.

No fragmento 16, a seguir, discorro sobre o início do curso:

Fragmento 16: Então, decidimos puxar assunto com a turma e, para quebrar o silêncio, comecei perguntando quais eram as expectativas de cada um no curso. Cada um comentou um pouco e as meninas também foram se envolvendo na conversa, a hora foi passando e decidimos iniciar a aula. Tínhamos quinze alunos matriculados, porém só apareceram quatro naquela aula. Ficamos um pouco desmotivadas e preocupadas com a quantidade de alunos, mas seguimos com o plano. (Portfólio, p.18)

No fragmento 16, abordo o início das aulas que sempre é um pouco desconfortável pelo fato de ser o primeiro contato uns com os outros, porém, no contexto de aula remota, o início de aula era ainda mais tenso, por não conhecer os estudantes e por poucos ligarem as câmeras, o que dificultava na aproximação com os mesmos, pois não conseguia observar suas expressões para saber se estavam entendendo e gostando dos conteúdos. Outro fato que expresse nesse fragmento é a quantidade de alunos presentes na aula, visto que seria uma turma de quinze alunos, e apenas quatro estavam na aula.

No ERE, o número de alunos participantes em aula sempre foi um grande desafio para os professores, uma vez que muitos alunos não tinham acesso devido à internet, o que os impedia de participar das aulas. Silva (2022) ainda acrescenta que a internet foi primordial para a retomada da educação, entretanto isso iria gerar uma disparidade entre aqueles que possuíam acesso à internet e aqueles que não tinham.

No fragmento 17, a seguir, esclareço uma das desvantagens do ERE.

Fragmento 17: Durante essa atividade, uma aluna novata entrou na aula e ficamos felizes com a presença dela; eu já tinha tido contato com ela pelo *Whatsapp*, justamente para perguntar o motivo dela não participar das aulas síncronas e ela relatou que era por problemas de conexão. Ela só tinha participado das atividades assíncronas, mas percebemos que a vontade dela de estar presente nas aulas era grande, mas por causa da internet não foi possível. Os problemas com a tecnologia são uma das desvantagens do ensino remoto. (Portfólio, p. 25/26)

No fragmento 17, discorro sobre como os problemas de conexão foram um dos principais motivos para que alguns alunos não participassem do curso. Nesse fragmento, explico o relato de uma aluna que só conseguiu participar da última aula do curso, pois segundo ela, não foi possível participar por causa da internet; ela nos informou que ainda

tentou fazer as atividades assíncronas, porém não conseguia entrar nas aulas síncronas. No final desse fragmento, pontuo que uma das desvantagens no ensino remoto e também um dos maiores desafios são os problemas com a tecnologia, pois não é apenas a conexão com a internet, mas, às vezes, com os próprios equipamentos (computador que travava, celular com armazenamento restrito e muitas outras limitações). Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1636) afirmam que o ensino remoto acabou expondo a irrefutável desigualdade de acesso aos meios tecnológicos e que parte considerável dos estudantes da rede de educação brasileira não possuem nenhum acesso ou condições adequadas de uso da internet.

As dificuldades no ERE não param só nas falhas de conexão dos estudantes, mas também em outras áreas; como afirma Araújo (2020), há prejuízos na interação, no local para o estudo, e até na sobrevivência de algumas famílias. Nesse cenário, a escola exerceu um papel fundamental para a alimentação dessas famílias. Por isso, a importância de sempre buscar a viabilidade de ações que possam manter a educação funcionando mesmo em meio ao caos.

Nesta subseção, respondi o segundo objetivo específico que consistia em descrever os desafios enfrentados com relação à formação na modalidade remota, a saber: dificuldade em encontrar uma escola, presença de poucos alunos nas aulas e falta de acesso à internet.

Contudo, além dos desafios encontrados, o ERE também teve o seu lado positivo, portanto, na próxima subseção, apresento as contribuições do ERE para a minha formação acadêmica.

4.3 Contribuições do ensino remoto para a formação

Apesar dos desafios enfrentados, o ERE trouxe também algumas contribuições para a minha formação acadêmica. Por essa razão, discorro aqui sobre o último tema recorrente do meu portfólio que foi aquele relacionado às contribuições, com o qual finalizo a seção de análise desta pesquisa.

Como dito anteriormente, devido ao cenário pandêmico que vivenciamos, não foi possível realizar o ES nas escolas e, por essa razão, criamos cursos-piloto para darmos continuidade ao ES. No fragmento 18, a seguir, exponho como me senti após o término do minicurso:

Fragmento 18: Apesar de tantos conflitos que tivemos no início do planejamento do minicurso, foi uma experiência incrível poder ministrar aula em um curso que foi criado por nós. (Portfólio, p. 17)

No fragmento 18, esclareço que embora tenha sido desafiador criar um minicurso, houve um resultado satisfatório que engrandeceu muito a minha formação, pois durante o processo de formação inicial somos orientados a produzir planos de aula, porém, criar planos de curso dificilmente acontece. Então, essa experiência foi complicada de início, por ser a primeira vez que planejamos um curso, mas foi enriquecedor pensar em um curso do início ao fim, o que nos levou a desenvolver competências até então desconhecidas por nós. Sobre as vantagens da elaboração de um plano de curso, Piletti (2004, p. 69-70) esclarece que o plano de curso traz várias vantagens, como a possibilidade de adequar o projeto à sua realidade, permite que o professor tenha uma melhor orientação da aprendizagem como também avalie antecipadamente a profundidade que irá debater cada tema, além de servir de base para conclusões quanto à eficácia dos métodos utilizados.

Outro fator que contribuiu muito para a minha formação durante o ERE foi uma maior apropriação quanto às tecnologias digitais. Nos fragmentos 19, 20 e 21, a seguir, descrevo um pouco sobre algumas ferramentas das quais me apropriei ao longo do ES remoto.

Fragmento 19: Após esse momento, fizemos uma dinâmica no *Mentimeter*, na qual os alunos deveriam responder a seguinte pergunta: Qual lugar você gostaria de conhecer? (Portfólio, p. 19)

Fragmento 20: Depois da atividade, fizemos uma dinâmica no *Jamboard*, por meio da qual os alunos teriam que descobrir qual “*place*” estava escondido e tentar usar o vocabulário aprendido durante a aula. (Portfólio, p. 22)

Fragmento 21: Fizemos um momento dinâmico através do *Kahoot*, no qual criamos um jogo para que os alunos pudessem praticar um pouco do que já tinham estudado nas aulas passadas. (Portfólio, p. 23)

O uso das tecnologias digitais como ferramenta facilitadora para o professor já era uma tema bastante discutido antes da pandemia, após esse período, elas se expandiram muito nas aulas e hoje, cada vez mais, estão sendo inseridas. No ERE, usamos muito as tecnologias, aprendemos a utilizar alguns aplicativos/sites que nos ajudaram a desenvolver nossos planos. No fragmento 19, explico como usamos o *Mentimeter* na aula para deixá-la mais atrativa e interativa para os alunos, já nos fragmentos 20 e 21 exponho o uso do *Jamboard* e do *Kahoot*, os quais utilizamos para deixar a aula mais dinâmica.

Vale ressaltar que o ERE só foi possível graças às tecnologias digitais, portanto, o uso dessas ferramentas em nossas aulas me fez perceber que é possível utilizar a tecnologia em aula para facilitar o aprendizado, ou ainda como dizem Sousa Júnior, Silva e Costa (2020, p. 181), “como uma ampliação das possibilidades de abordagem”. Por isso, entendo que devemos nos aprofundar ainda mais no uso das mesmas, pois além de estarem atualmente muito presentes nas nossas vidas cotidianas, tais ferramentas propiciam uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos, além de otimizarem o trabalho do professor. No fragmento 22, a seguir, reflito sobre como ES contribuiu para me tornar uma profissional mais confiante.

Fragmento 22: Ver os alunos alcançando os objetivos propostos no final do curso e se sentindo gratos pela oportunidade que tiveram nesse curso me fez ver que todo o esforço valeu a pena. Todas as emoções sentidas durante esse processo tiveram um propósito, me tornaram uma pessoa mais forte e me fizeram enxergar a capacidade de ser uma professora melhor todos os dias e que posso ir além do que imaginei. (Portfólio, p. 28/29)

No fragmento 22, descrevo como me senti ao perceber que os alunos conseguiram alcançar os objetivos com o minicurso e que ficaram felizes e gratos pela oportunidade que tiveram. Hoje, avaliando a experiência, acredito que se fosse em um ES presencial na escola, talvez não tivesse tido o mesmo êxito. Ter vivenciado o ES de forma remota, apesar de todos os desafios (ou justamente por causa deles), me tornou uma professora mais segura e confiante, capaz de enxergar o meu ofício de maneira diferente e saber que posso me reinventar cada vez mais. Assim, colaborando com o pensamento de Santos *et al*(2015) quando afirmam que conforme conseguimos sair de uma situação problema com sucesso, começamos a acreditar em nós mesmos e na capacidade que temos de exercer a nossa profissão.

Entendo que aprender a ser um professor reflexivo também foi uma das contribuições do ERE. No fragmento 23, discorro sobre esse tema:

Fragmento 23: O Estágio Supervisionado III foi um momento de grande aprendizado e de muitas emoções. Me fez refletir sobre a importância de ser um professor reflexivo e fazer um plano de curso/aula pensando sempre no aluno e também nos objetivos que quero alcançar, pois um bom planejamento é a base de tudo para que o professor obtenha sucesso em suas aulas. (Portfólio, p. 29)

O ES possibilita um processo de muita reflexão e aprendizado e hoje, olhando retrospectivamente, posso afirmar que, por mais que o estágio tenha ocorrido de forma remota, contribuiu muito para minha formação. No fragmento 23, relato que o ES me fez enxergar a importância de ser um professor reflexivo todos os dias e também fazer um planejamento bem feito, pois o segredo para o bom funcionamento de uma aula é fazer um bom plano, pensando nas necessidades do aluno e nos objetivos que pretendemos alcançar.

Nesta subseção, cumprimos o terceiro objetivo específico pretendido com este estudo que foi verificar as eventuais contribuições do ES remoto na formação que foram: aprendizagem sobre o processo de criação de um curso-piloto, apropriação sobre o uso das tecnologias digitais e os saberes necessários para ser um professor reflexivo.

A seguir, apresento as minhas considerações finais sobre esta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ES é o componente curricular nas licenciaturas mais almejado (ou temido) por professores em formação inicial, tendo em vista que é a partir dele que muitos conseguem sua primeira experiência em sala de aula. Porém, diante do cenário pandêmico acarretado pela COVID-19, o ES precisou se reformular para que fosse possível dar continuidade à educação durante o ERE. Diante dessa realidade, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo geral de investigar, por meio da análise do portfólio elaborado por uma professora de inglês em formação inicial, as implicações do ES remoto na sua formação. De forma específica, objetivamos: i) identificar no portfólio os principais temas abordados pela professora sobre a sua vivência no ES remoto; ii) descrever os desafios enfrentados pela professora com relação à formação na modalidade remota; e iii) verificar as eventuais contribuições do ES remoto na sua formação.

Quanto aos objetivos específicos, com relação ao primeiro, foi possível identificar os seguintes temas no portfólio: a relevância do ES, a importância de ser um professor reflexivo, as emoções vivenciadas no ES, a importância do planejamento, os desafios do ensino remoto e as contribuições do ensino remoto para a formação. Quanto ao segundo, foram observados os seguintes desafios: dificuldade em encontrar uma escola, presença de poucos alunos nas aulas e falta de acesso à internet. No que diz respeito ao terceiro objetivo específico, foram observadas as seguintes contribuições: aprendizagem sobre o processo de criação de um curso-piloto, apropriação sobre o uso das tecnologias digitais e os saberes necessários para ser um professor reflexivo.

Assim, podemos considerar que, apesar de todas as dificuldades impostas pela pandemia, como professora, eu consegui estagiar e obtive experiências únicas que só quem presenciou o momento pode sentir. Houve dificuldades por ser algo inédito, porém contribuíram muito para a minha formação, o que me tornou uma profissional mais segura e confiante, em razão dos conflitos e superações vivenciadas.

Diante do exposto, posso afirmar que o ES conseguiu cumprir o seu propósito de propiciar experiências significativas de desenvolvimento profissional a mim como professora de inglês em formação inicial. Acredito que, após essa vivência, adquiri repertório teórico, didático e pedagógico para enfrentar outros desafios que venham a surgir em outras modalidades de ensino, seja presencial ou remota.

Assim sendo, percebemos que, embora o ERE tenha modificado o ensino nas escolas e universidades, as atividades continuaram e tiveram um bom desempenho dentro do que foi possível naquele momento e isso só confirma a capacidade que o professor tem de se reinventar, assim como afirma Freire (2014) quanto à necessidade de buscar uma solução “viável” para qualquer situação, levando consigo a reflexão como sua melhor companheira de planejamento.

Compreendemos que a temática abordada neste trabalho é abrangente e que outros pontos possam vir a ser investigados com mais profundidade em trabalhos futuros. Portanto, acreditamos que esta pesquisa seja relevante para aqueles que estejam investigando a respeito do ES no período pandêmico indicando as dificuldades como também as soluções encontradas durante este período. Porém não só para estudantes, acreditamos que este trabalho seja importante também para os professores formadores, quando nos referimos ao uso de outros gêneros textuais, como o portfólio, na avaliação da disciplina de ES, proporcionando não só um mero relato de aulas, mas a autorreflexão por parte dos professores em formação.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Georfravia Montoza; ARAÚJO, Zilda Rossi. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006.

ARAÚJO, Denise Lino de. Os desafios do ensino remoto na educação básica. Entrevista concedida a ARAÚJO, Patrícia Silva Rosas de; PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, 2020 – ISSN 2358-5870.

BARBOSA, Vanessa Karoline De Aguiar; SILVEIRA, Karyne Soares Duarte. O estágio supervisionado de língua inglesa na modalidade remota: um relato de experiência. VII CONEDU - Conedu em Casa... **Anais**, Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80110>> Acesso em: 01/10/2022.

BARROS, José Deomar de Souza; SILVA, Maria de Fátima Pereira da; VÁSQUEZ, Silvestre Fernández. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 2, p. 510-520, 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1661/1697>. Acesso em: 01/10/2022.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHAVES, João Lucas Aguiar; CORRÊA, Márcia de Fátima Barbosa; GOMES, Sandra Monteiro. **Estágio supervisionado em época de pandemia: experiência no curso de licenciatura em física**. 2020. Disponível em: <<https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/210090.pdf>> Acesso em: 01/10/2022.

CUNHA, Regiane Stafim da; SANTOS, Marina Rosa Stec dos; DITTRICH, Jaqueline; VICENTINI, Maiara; STAVIS, Liege da Silva Oliveira; CRUZ, Christiane Gioppo Marques da. Formação inicial docente e suas relações dentro do âmbito escolar. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 22, p. 585-596, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xj6KTW6zxqHyW5Xv6F4xxSg/?lang=pt>. Acesso em 30/09/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

HARMER, J. **How to teach English**. Edinburgh: Longman, 2007.

SOUSA JUNIOR, Michael Gouveia; SILVA, Francisco Gabriel Cordeiro; COSTA, Marco Antônio Margarido. O uso de tecnologias digitais no planejamento de professores de inglês em período de estágio supervisionado. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, 2020 – ISSN 2358-5870. p. 176-188.

MAUAD, Samara; FREITAS, Léia Gonçalves. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado em educação em tempos de pandemia da COVID-19. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 4, p. 1-27, 2021.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2a ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v.20, 63438, p. 2-35, 2020.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. Editora ática: São Paulo, 2004.

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

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 23-34, 2014.

RODRIGUES, Penélope Alberto; CARRIJO, Viviane Leticia Silva; SARRA, Luciana Kool Modesto. **Experiências de um sarau**: o inédito viável em meio a pandemia. *Revista Teias* v. 22, n.67. p. 122-132. out./dez. 2021.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios reflexivos**: estratégia de formação e de supervisão. 3ª ed. - Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

SANTOS, Geissyany da Silva; BARROS, Genaldir Rocha de Oliveira; NUNES, Maria Andressa Azevedo; MARQUES, Ângela Maria. Relato das experiências vivenciadas a partir do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental. IN: I Congresso de inovação pedagógica em Arapiraca e VII Seminário de estágio. **Anais**. Bom Sucesso - Arapiraca, AL. UFAL, v.1 n.1, p. 1-11, 2015.

SANTOS, Elzanir; LIMA, Idelsuite de Sousa.; SOUSA, Nadia Jane de. “Da noite para o dia” o ensino remoto:(re) invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 2020.

SANTOS, Suelen Assunção. **Portfólio de Aprendizagens**: dispositivo pedagógico interdisciplinar. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tutoria em Educação a Distância). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, 2010.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

SERAFIM, Maria Lúcia; CELINO, Marta Lúcia de Souza. O portfólio digital como tecnologia no processo de avaliação. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO, 2014, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: OEI, 2014. p.1-15

SILVA, Wagner Rodrigues; DINIZ, Aline Laís Schoen. Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como contexto de pesquisa da Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 53, p. 333-355, 2014.

SILVA, Wallisson Rodrigues da. **O portfólio digital como instrumento de autoavaliação na formação docente inicial de um professor de língua inglesa em Estágio Supervisionado**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 34 p. 2022.

SOUZA, Ester Maria Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-20, 2020.

APÊNDICE- Meu Portfólio de ES III

https://drive.google.com/file/d/1mXW77AZx0blc6mSdI9HOCHX-76eWtaoL/view?usp=share_link

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre presente e me sustentar nos momentos mais difíceis, me dando forças para continuar e seguir o melhor caminho.

Aos meus pais, Terezinha e Manuel, por todo amor, ensinamentos e conselhos que me fizeram ser a pessoa que sou hoje. Por fazerem o possível e impossível por mim e me incentivarem nos estudos.

Ao meu esposo, José Felipe, pelo companheirismo, incentivo, apoio e compreensão. Por me acolher e cuidar de mim quando eu pensava em desistir de tudo. Por aguentar meus estresses diários e ainda me ajudar em muitas situações.

Aos meus irmãos, Antônio, Juliana, Jucivânia, Alexandre, Celiane e Giovane, pelo apoio e cuidado com a irmã caçula. Por serem amigos que eu posso contar por toda vida.

Aos meus sobrinhos, pela alegria e diversão que me trazem. Por me fazerem querer ser uma pessoa melhor e correr atrás dos meus sonhos para poder dar o melhor para eles e ser exemplo em suas vidas.

Aos meus colegas de curso, por todo apoio, ajuda e compartilhamento de xérox, lanches, lágrimas e alegrias. Em especial a Thaynar Lima, Filipe Martiniano e Dione Lima, que formaram comigo o melhor quarteto da universidade, por serem os melhores amigos e companheiros e não soltarem as minhas mãos nos momentos mais difíceis.

Aos professores do Colégio Monsenhor Stanislaw, que acreditaram em mim e me incentivaram a ir mais longe. Em especial a Júlio César, por despertar em mim o amor pela língua inglesa e acreditar no meu sucesso.

Aos professores da UEPB, que contribuíram para minha formação acadêmica. Em especial à professora Marta Furtado (*in memoriam*) por suas doces palavras de incentivo que me fizeram acreditar que estava no caminho certo.

Ao professor Thiago Almeida, que me acompanhou desde o início do curso e se fez presente mesmo estando afastado da universidade. Por me ajudar sempre que podia e me incluir em suas turmas no ENGLISH ID. Por todas as palavras de motivação e incentivo e pelas longas conversas construtivas sobre ensino e empreendedorismo.

Por último, mas não menos importante, a minha orientadora Karyne Soares por ser luz na vida das pessoas, por acreditar até o fim nos seus alunos, por ensinar com amor e dedicação. Por me fazer compreender que as coisas não são fáceis, mas que são possíveis para quem quer e corre atrás. Por ser essa pessoa humana que mesmo com suas preocupações e ocupações, me escutou e me aconselhou nos momentos mais difíceis do curso, principalmente durante a pandemia. E por toda tranquilidade, paciência e paz que você passa a todos ao seu redor. MUITO OBRIGADA!