



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB

CAMPUS – I

CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC

DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA

GRADUAÇÃO EM LETRAS/PORTUGUÊS

DANIELLA MARIA MOREIRA DE PAIVA SANTOS FAMA

**OS PRIMEIROS ANOS DE ATUAÇÃO DOCENTE ANTES, DURANTE E
DEPOIS DA PANDEMIA: desafios em um relato de experiência**

**CAMPINA GRANDE
2023**

DANIELLA MARIA MOREIRA DE PAIVA SANTOS FAMA

**OS PRIMEIROS ANOS DE ATUAÇÃO DOCENTE ANTES, DURANTE E
DEPOIS DA PANDEMIA: desafios em um relato de experiência**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à coordenação do curso de graduação em Licenciatura em Letras/Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *Campus I*, Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras/Português.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a Dr^a Tatiana Fernandes Sant'ana

**CAMPINA GRANDE
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.

S237p Fama, Daniella Maria Moreira de Paiva Santos.

Os primeiros anos de atuação docente antes, durante e depois da pandemia [manuscrito] : desafios em um relato de experiência / Daniella Maria Moreira de Paiva Santos Fama. - 2023.

27 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Fernandes Sant'Ana, Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC. "

1. Linguística aplicada. 2. Docência. 3. Educação básica.
4. Formação de professor. I. Título

21. ed. CDD 410

DANIELLA MARIA MOREIRA DE PAIVA SANTOS FAMA

**OS PRIMEIROS ANOS DE ATUAÇÃO DOCENTE ANTES, DURANTE E
DEPOIS DA PANDEMIA: desafios em um relato de experiência**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à coordenação do curso de graduação em Licenciatura em Letras/Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *Campus I*, Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras/Português.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Aprovada em: 13/08/2023

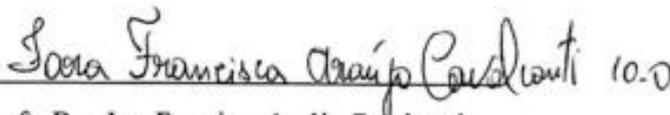
BANCA EXAMINADORA



10.0

Profª. Dra. Tatiana Fernandes Sant'ana (Orientadora)

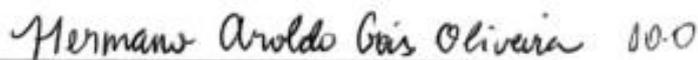
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



10.0

Profª. Dra. Iara Francisca Araújo Cavalcanti

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



10.0

Prof. Dr. Hermano Aroldo Gois Oliveira

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha família paterna e ao meu esposo,
pela dedicação, afeto e amor, DEDICO.

Eu não posso passar sem o outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem o outro. Eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim.

Mikhail Bakhtin

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	A PRÁTICA DOCENTE EM PROCESSO DE (RE)ADAPTAÇÃO	9
2.1	Os saberes docentes e os primeiros anos de atuação profissional.....	9
2.2	O conflito observado durante a experiência docente revelado nas vozes enunciativas	11
3	O PERCURSO PARA ANÁLISE DOS DADOS	14
4	OS IMPACTOS DOS PRIMEIROS ANOS DE ATUAÇÃO DOCENTE ...	15
4.1	Ensino antes da pandemia	15
4.2	Ensino durante a pandemia	17
4.3	Ensino depois da pandemia	19
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	20
	REFERÊNCIAS	21
	APÊNDICE A: RELATO REFLEXIVO	22

OS PRIMEIROS ANOS DE ATUAÇÃO DOCENTE ANTES, DURANTE E DEPOIS DA PANDEMIA: desafios em um relato de experiência

Daniella Maria Moreira de Paiva Santos Fama¹

RESUMO

No decorrer dos anos 2000 em diante, a sala de aula e as práticas docentes passaram a ser fortemente objeto de investigação no campo da Linguística Aplicada (LA). E com o advento e a necessidade de uso mais constante da tecnologia digital, essa abordagem foi ainda mais essencial, pois os professores precisaram se adaptar às novas ferramentas de ensino, sendo ainda mais incisiva durante a pandemia da COVID-19. Nesse contexto de investigação, este artigo surge com o objetivo geral de, a partir de um relato reflexivo, escrito por uma professora efetiva de uma instituição privada na cidade de Campina Grande-PB, investigar os impactos dos primeiros anos de atuação dessa docente, antes, durante e depois da pandemia. Para isso, esse estudo tem objetivos específicos ao averiguar, a partir de um relato reflexivo, numa perspectiva longitudinal, a apropriação dos saberes docentes pela colaboradora, ao se encontrar como professora efetiva da educação básica; como também, investigar, mediados pelas vozes enunciativas, os conflitos e as superações relatados pela colaboradora, determinantes para sua atuação profissional nos primeiros anos de docência. Como base teórica, o estudo se apropria: dos saberes docentes (TARDIF, [2002]2014), das fases dos primeiros anos de docência (HUBERMAN, 1989), dos conflitos revelados em ambiente de trabalho (CLOT, 1999) e das vozes enunciativas (BRONCKART, 1999). O percurso metodológico foi desenvolvido tomando por base uma pesquisa qualitativo-interpretativa e um estudo de caso (PRODONOV; FREITAS, 2013), tendo como instrumento um relato de experiência escrito por uma professora, em que ela reflete sobre suas primeiras atuações, envolta pelo ensino remoto. Em linhas gerais, os resultados apontam para antes da pandemia, a professora descobre, através da voz do autor empírico, que não sabia ao certo como agir, já que não tinha domínio do saber curricular, exigido pela escola, para ensinar Redação; durante a pandemia, deparou-se com outro conflito, o de ter que dar aulas on-line, imposto pela voz social da escola, e ter que dominar as ferramentas digitais; e após a pandemia, mesmo sendo comparada, pela voz dos personagens alunos a outros colegas de profissão, a autora do relato demonstra, através do saber experiencial, adaptar ao ensino presencial algumas metodologias aprendidas nas aulas on-line. De uma maneira geral, seus primeiros anos consistiram em uma experiência desafiadora como professora, mas possibilitaram desenvolver saberes e superar conflitos nos diferentes contextos de ensino.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Saberes docentes; Conflitos; Vozes.

¹ Aluna de Graduação em Letras – Português, na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I

ABSTRACT

During the 2000s and onward, classroom and teaching practices strongly came to be the object of investigation of Applied Linguistics (AL) field. With the advent of digital technology, this approach was even more essential because teachers had to adapt to new teaching tools, a need that became more incisive during the Covid-19 pandemic. In this research context, the present paper emerges having the general purpose to, from a reflective report written by a permanent teacher of a private institution from Campina Grande – PB, investigate the impacts of the first years of this teacher's work, before, during, and after the pandemic. To do so, this study has specific goals of investigating, from a reflective report and on a longitudinal perspective, the appropriation of teaching knowledge by the collaborator upon finding herself as a permanent basic education teacher, as well as explore, mediated by enunciative voices, conflicts and overcoming reported by the collaborator, determinants for her professional performance during her first teaching years. As theoretical basis this study appropriates: teaching knowledge (TARDIF, [2002]2014), phases of teaching's first years (HUBERMAN, 1989), conflicts revealed at working environment (CLOT, 1999), and enunciative voices (BRONCKART, 1999). The methodological path was developed taking as basis a qualitative/interpretative research and a case study (PRODONOV; FREITAS, 2013), having as instrument an experience report written by a teacher, in which she reflects about her first performances, surrounded by remote teaching. In general lines, results point to: teacher finds out, before pandemic, through the author's empirical voice, that she did not know how to act since she did not dominate the curricular knowledge demanded by the school in order to teach Writing; during the pandemic she met another conflict, having to minister online classes, imposed by the school's social voice and having to dominate digital tools; and, post-pandemic, even being compared by students' voices to other professional colleagues, the experience's author shows, through experiential knowledge, to adapt to face-to-face teaching some methodologies learned in online classes. In a general way, her first years consisted of a challenging experience as a teacher, but allowed her to develop knowledge and overcome conflicts in different teaching contexts.

Keywords: Applied Linguistics; Teaching knowledge; Conflicts; Voices.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 transformou drasticamente o cenário educacional, exigindo uma mudança rápida para o aprendizado remoto (SANTOS; ZABOROSKI, 2020). Como resultado, a profissão docente tem enfrentado inúmeros desafios na adaptação a este novo ambiente instrucional (RONDINI et al., 202). A mudança para a educação remota exigiu ajustes significativos nos métodos de ensino, no design do currículo e nas estratégias de envolvimento dos alunos (VESCOVI; FRAGA, 2021). Entre os vários aspectos do ensino, executar as aulas de Língua Portuguesa potencializou dificuldades particulares para os educadores, especialmente no contexto remoto.

Uma pesquisa em Linguística Aplicada (LA) consiste na investigação do produto da aprendizagem (VENTURI, 2011), baseada na relação de causa e efeito, como no caso deste estudo, entre a sala de aula e a atuação docente como promotora do conhecimento da língua. Tardif ([2002]2014) salienta que, nos primeiros anos de ensino, a atuação contribui para determinar o futuro do professor, uma vez que ele deve estar consciente

sobre o ambiente escolar, incluindo diversas intervenções que poderão surgir ao longo dessa adaptação inicial.

No contexto de ensino inicial, essa formação deve fornecer uma base sólida nos saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos, enquanto que a atuação docente deve buscar a reflexão constante e diária sobre as práticas e os saberes da experiência (TARDIF, [2002]2014). Pensando nisso, é importante esse profissional atualizar seus saberes, em resposta às mudanças que podem vir a surgir no campo educacional e no mundo, como foi nas últimas décadas, com a inserção dos gêneros digitais nas aulas (XAVIER; MARCUSCHI, 2004), e como ocorreu nos últimos anos, com o ensino remoto, durante e depois da pandemia do Covid-19 (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020).

Os educadores tiveram que encontrar maneiras inovadoras de promover o pensamento crítico, desenvolver habilidades e fornecer feedback construtivo, enquanto enfrentavam as limitações das plataformas virtuais e na ausência de interação face a face (VESCOVI; FRAGA, 2021). Além disso, a falta de supervisão direta e o potencial de distrações no ambiente de aprendizado remoto representavam obstáculos adicionais para os alunos não terem o interesse sobre as aulas, dificultando o processo de interlocução à distância.

É exatamente nesse contexto que se enquadra a pesquisa. A professora já havia passado pelo estágio, na academia, de maneira supervisionada, com apoio da docente universitária para as suas tomadas de decisão, antes e depois das regências das aulas, com a segurança de que estava preparada para ministrar aulas na educação básica. Porém, ao ser contratada pela escola, deparou-se com o fato de estar sem auxílio de um colega, coordenador ou mesmo colegas de profissão que a apoiasse ou compartilhasse com ela suas angústias, ainda mais agravado com o fato de que o conteúdo sobre o texto dissertativo-argumentativo não é priorizado na academia.

Em face disso, essa pesquisa aborda os primeiros anos de carreira profissional de uma colaboradora², então aluna do curso de Letras-Português, ao registrar em um relato de experiência seus conflitos vivenciados pelo período pré, durante e pós pandemia, ao ser contratada por uma escola privada de Campina Grande – PB para atuar em turmas de Ensino Médio. Nesse instrumento, faz diversas descobertas sobre sua atuação, revelando saberes (TARDIF, [2002]2014), conflitos (CLOT, 1999) e vozes (BRONCKART, 1999) que perpassam seu discurso.

Nesse âmbito, a questão que norteia o desenvolvimento desta pesquisa é a seguinte:

- Como a experiência docente antes, durante e depois do período pandêmico foi decisiva no processo de formação inicial de uma professora iniciante?

Para responder esta questão, é importante destacar alguns objetivos:

Geral:

- Analisar, a partir de um relato reflexivo, escrito por uma colaboradora, os impactos dos primeiros anos de atuação docente, antes, durante e depois da pandemia.

Específicos:

- Compreender, numa perspectiva longitudinal, a apropriação dos saberes docentes pela colaboradora, ao se encontrar como professora efetiva da educação básica;
- Investigar, mediados pelas vozes enunciativas, os conflitos e as superações relatados pela colaboradora, determinantes para sua atuação profissional nos primeiros anos de docência.

² É importante ressaltar que a colaboradora desta pesquisa é também autora do presente artigo, mas optou por escrever o texto em 3ª pessoa do singular para manter a imparcialidade na leitura dos dados.

Para discutir os objetivos propostos, este artigo foi organizado da seguinte forma:

- em duas seções de fundamentação teórica: a primeira, direcionada para os saberes docente de Tardif ([2002]2014) e os anos iniciais de atuação docente, com base Huberman (1989); e a segunda aborda os conflitos, centrados principalmente nas contribuições de Clot (1999) e de Sant’ana (2016) e as vozes enunciativas do discurso, nos termos de Bronckart (1999);
- em uma seção de metodologia, na qual apresenta o tipo de pesquisa, o perfil da colaboradora, o contexto de ensino e o instrumento de coleta de dados, produzido em três momentos distintos, respectivamente; e
- em três seções de análise, observando as vertentes centrais de (re)adaptação do ensino, antes, durante e depois do período pandêmico.

Para finalizar o estudo, há uma seção de considerações finais, seguida dos referenciais teóricos e do apêndice, constando o relato reflexivo produzido pela colaboradora.

2 A PRÁTICA DOCENTE EM PROCESSO DE (RE)ADAPTAÇÃO

Com o objetivo de documentar os impactos dos primeiros anos de atuação docente antes, durante e depois da pandemia, julgamos conveniente abordar alguns teóricos ao discutirem sobre a atividade do professor, especialmente Tardif ([2002]2014), acerca dos saberes docentes; Huberman (1999), sobre os primeiros anos de atuação no magistério; Clot (1999), no que envolve os conflitos em sala de aula; e Bronckart (1999), com destaque nos mecanismos enunciativos, sobretudo, nas vozes. Em todos eles, pode-se observar uma estreita relação/adaptação para o ensino remoto.

2.1 Os saberes docentes e os primeiros anos de atuação profissional

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde decretou a pandemia da Covid-19. Com isso, no ambiente escolar, os professores precisaram (re)adaptar em um novo meio de ensino, utilizando novas ferramentas para agregar as aulas e atrair a atenção dos alunos; se reinventar foi preciso. O período foi marcado por muitos desafios, além da inconstância na saúde pública e na sala de aula também não foi diferente. Com as flexibilizações das normas e a progressão da vacinação, o ensino remoto durou pouco mais de um ano nas escolas particulares, pois foi possível a adesão ao ensino híbrido.

O primeiro contato com a prática docente, após a formação inicial, é sempre encarada como desafiadora, pois é o momento em que professor passa pela transição de estagiário a docente efetivo em uma sala de aula. Essa mudança reflete na sua postura, muitas vezes influenciada ainda pelas vivências acadêmicas, mas que na maioria das vezes se encontra sozinho e não sabe ao certo como agir, como revelou Sant’ana (2016).

Nesse percurso, a busca por saberes que auxiliem na compreensão dessa prática docente vai além do mero ato de transmitir conhecimento. Pensando nisso, Tardif ([2002]2014) elenca uma diversidade de saberes, que são multifacetados e dinâmicos, resultantes da interação entre a formação acadêmica, a experiência pessoal e as demandas educacionais, necessárias para planejar, implementar e adaptar suas práticas de ensino. Em linhas gerais, caracterizam-se como:

- Saberes disciplinares, referem-se ao conhecimento específico da matéria que o professor ensina. São construídos ao longo da formação acadêmica e tornam-se alicerces para a transmissão precisa e profunda do conteúdo aos alunos, por isso mesmo, não são estáticos. O conhecimento evolui à medida que novas pesquisas

e abordagens são desenvolvidas na área, o que requer uma formação contínua, que permita aos professores manterem-se atualizados e adaptar às mudanças que venham a surgir.

- Saberes curriculares, reportam-se à compreensão do currículo escolar, incluindo os objetivos educacionais, os conteúdos a serem ensinados e as estratégias pedagógicas a serem utilizadas. Os professores devem ser capazes de transformar os saberes disciplinares em atividades de ensino relevantes e engajadoras, o que implica, novamente, um constante ajuste nas práticas pedagógicas, conforme as demandas educacionais.
- Saberes da experiência, voltam-se para as diferentes perspectivas do conhecimento, que usam o trabalho para constituir a prática e a competência profissional. Nesse saber, o professor é capaz de adaptar e transformar o espaço, já que sua atuação diária e contínua é fundamental para definir as ações em sala de aula.
- Saberes profissionais, direcionam-se às interações com os alunos, às situações desafiadoras enfrentadas e às reflexões sobre práticas bem-sucedidas ou menos bem-sucedidas na escola. O autor esclarece a importância desse saber como fonte de conhecimento prático e intuitivo, que muitas vezes é difícil de ser articulado de forma explícita, mas desempenha um papel crucial na tomada de decisões em sala de aula.

Em meio a essa diferenciação, esse autor ([2002]2014) aponta para a diversidade e o pluralismo do saber docente, não se reduzindo a uma função de transmissão dos conhecimentos, já constituídos, mas a uma prática que inclui diferentes habilidades e competências.

Acerca disso, dois pontos são destacados por Freitas e Oliveira (2019), que merecem ser endossados: a construção dos saberes está intrinsecamente relacionada à experiência em sala de aula e é usada por professores de acordo com as situações enfrentadas no contexto mais amplo de trabalho. Esse último ponto implica que a prática docente não se limita a ministrar conhecimentos prévios, mas envolve uma adaptação e uma aplicação de conhecimento de acordo com as demandas reais que o ambiente educacional exige.

Essa discussão se relaciona diretamente com a proposta dessa pesquisa, que busca compreender como os professores lidam com as incertezas na experiência docente, em um contexto em constante evolução, com metodologias variadas de ensino. Quando Tardif ([2002]2014) elencou esses saberes não imaginava que eles poderiam ser adaptados ao que o ensino remoto exigia, no período da pandemia da Covid-19, que se perdurou de 2020 a 2021, nem os saberes profissionais, adquiridos na academia, nem os curriculares, mediados pela escola, poderiam contribuir.

Para entender melhor como esses saberes se consolidam, é possível correlacioná-los à teoria de Huberman (1989), ao ressaltar que a carreira docente é definida por dois vieses, a fase da sobrevivência e a fase da descoberta. A primeira conceitua-se a partir da realidade do educador, lidando com a situação inicial em sala de aula, anteriormente ‘desconhecida’ para o professor novato na profissão. Já a segunda, apesar de também fazer parte do crescimento profissional, carrega responsabilidade, autonomia, entusiasmo e experiência (aliás, esse último é o único fator que supera a sobrevivência). Logo, essas duas fases, para muitos profissionais, podem ocorrer de maneira bastante linear, para outros, podem ser carregadas de desafios, angústias, preocupações e incertezas, de maneira complementar ou dividirem o mesmo momento.

A respeito disso, para exercer a profissão, o professor precisa estar sempre em construção, porque a prática docente carrega muitas incertezas e o papel do professor

Nessa perspectiva, Huberman (1989) conceitua muita atenção ao início da carreira, sobretudo aos dois a três primeiros anos do exercício da profissão, pois é um período que traz muito entusiasmo, decepções, questionamentos e, muitas vezes, leva ao abandono da prática docente. Essa proposta contrapõe o pensamento daqueles que, ao sair do cenário acadêmico, acreditam que as contribuições da formação inicial são suficientes para passar pelas oscilações metodológicas ao longo da carreira. Situações dessa natureza reforçam que o professor está em constante construção, assim como essa teoria, pois esse autor não pensava em associar as descobertas à pandemia a outras exigências que o ensino venha a exigir.

Um exemplo disso é o *corpus* do presente estudo, em que a colaboradora relata, dentre outros fatores, a dificuldade de ela, como professora iniciante, não só dominar o saber disciplinar, mas também se apropriar do saber curricular, ao ter que adaptar o ensino presencial ao remoto, introduzindo novas ferramentas tecnológicas em práticas que não foram vistas ou discutidas na academia, situações dessa natureza reforçam que ser professor é estar sempre em construção.

Em meio a mudanças inesperadas, como essa, é aceitável o professor demonstrar insegurança ao agir em sala de aula, por isso, Sant'ana (2016) reforça que o professor, ao se deparar com um novo ciclo profissional, inédito, coloca-se tanto em uma posição de confrontação, intervenção, discussão, como em busca de meios para resolução de incompatibilidade de problemas, como será vista na análise dos dados, apresentada na seção 4.

O conflito, para alguns, é a chave que desencadeia as tomadas de decisões na carreira profissional, sendo a desistência uma das saídas mais frequentes. O professor, ao se deparar com a atuação fora do estágio supervisionado, encontra-se em um contexto de questionamentos com as suas práticas, uma vez que o conhecimento adquirido na academia deve ser colocado em prática. Entretanto, vivenciar o conflito não cabe apenas o viés negativo, mas o positivo também faz parte, pois é dele que se extrai a experiência.

2.2 Um cenário de conflito na experiência docente revelado nas vozes enunciativas

Esta seção teórica apresenta uma discussão acerca do trabalho docente, com base: nos conflitos, discutidos principalmente nos termos de Clot (1999), possíveis de serem adaptados à experiência de ensino em sala de aula; e nos mecanismos enunciativos, em especial, nas vozes, de acordo com a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart (1999).

Para fundamentar esta análise, cabe ressaltar que a pandemia da Covid-19, entre os anos de 2020-2021, foi de grande importância para que esse estudo pudesse ser realizado, pois, além dos confrontos em sala de aula no ensino presencial, eles se estenderam para o ensino pós remoto, visto que esse período desencadeou crises na saúde mundial e, por decisão governamental, foi necessário tomar medidas para que a população pudesse estar protegida, mas isso só seria possível com o isolamento social.

Segundo Clot (1999), os conflitos não se limitam a desentendimentos sofridos ou a problemas a serem resolvidos, mas como manifestações complexas de relações reflexivas mais amplas entre os indivíduos e seu contexto. Nessa mesma concepção, Fogaça (2010, p. 51) declara que o conflito deve ser “entendido como o confronto de representações, pode ser gerador de desenvolvimento”. E Sant'ana (2016) reforça que não devem ser vistos como algo negativo, mas o quanto podem agregar à estabilidade do colaborador, pois, mesmo que surjam medos, adversidades e desestimulem a carreira

profissional, eles serão importantes na condução e resolução dos contratempos no ambiente de trabalho.

Quando os conflitos surgem em sala de aula, é necessária uma interação adequada por meio do diálogo entre aluno e professor para analisar o ponto de resolução. Clot (1999) reitera que o diálogo é uma ferramenta essencial para estudar a análise de determinada ação, à medida em que os métodos dialógicos são aprimorados com a finalidade de dar autonomia aos interlocutores para agirem sobre seu próprio meio e sobre si mesmos. Entretanto, durante o período pandêmico, esse diálogo foi perdido, o que já se caracterizava como difícil, mesmo sendo necessário e possível, na pandemia foi ainda mais complexo diante daquele contexto de calamidade pública e isolamento social. Essa modalidade possibilitou mais aproximação com aqueles que estavam distantes e oferecendo uma nova oportunidade de conhecimento.

O autor (1999) destaca a importância de promover um ambiente de comunicação constante, cujos conflitos podem ser reconhecidos, discutidos e pensados entre o eu, o outro e o objeto. Essa interlocução não apenas gera um estado de conflitualidade interna no indivíduo, mas também cria um choque entre as vozes internas e externas que moldam sua experiência, no caso dessa pesquisa, com a atuação em sala de aula. Nesse contexto, Ribeiro e Lousada (2018) salientam que as vozes internas representam os desejos, as perspectivas e os conhecimentos dos professores, enquanto as vozes externas englobam as normas institucionais, as demandas dos alunos e as circunstâncias em constante mudança (CLOT, 1999).

Assim, a compreensão da análise dos conflitos, mediada na interação verbal, conforme Ribeiro e Lousada (2018), pode dialogar de maneira significativa com o engajamento entre as vozes do passado, presente e futuro, propostas por Clot (1999): por um lado, as do presente, juntamente com as do passado (que já moldaram suas perspectivas e experiências), podem guiar as aspirações e os objetivos do futuro; por outro, a totalidade das vozes do passado continua falando no presente; com isso, todas elas coexistem e se entrelaçam no diálogo constante em sala de aula.

Nesse ambiente, a interação entre essas vozes cria uma arena de tensão, em que os educadores negociam constantemente as contradições entre suas próprias visões e as expectativas impostas pelo ambiente educacional. Uma realidade que tratou muito bem isso foi o ensino durante a pandemia da Covid-19, em que os professores precisaram com urgência adentrar em um novo cenário para ministrar aulas em uma nova modalidade. Com essa nova adaptação no ensino remoto, esse período proferiu conflitos que foram indispensáveis para o crescimento da carreira profissional da então colaboradora, visto que vivenciou em uma escola de rede privada.

Sobre isso, Santos, Lima e Sousa (2020) retratam que os docentes tiveram que empreender suas ações para garantir educação ao alunado. Isso se tornou ainda mais difícil na escola pública, na qual a maioria dos alunos sequer tinham acesso à internet de qualidade, que garantissem assistir às aulas de maneira síncrona. Nas escolas particulares, contudo, essa realidade foi um pouco mais amena, porque as famílias/ alunos possuíam as ferramentas digitais com mais facilidade, porém, o mesmo desinteresse, a pouca participação nas aulas on-line, as câmeras desligadas (op.cit, 2020), eram uma realidade igualitária, o que pode ser comparado ao ensino público. Portanto, questionar como seriam esses conflitos para uma docente, que não tem nem experiência de ensino, quiçá desenvolver metodologias para usá-las durante a pandemia, que estimulem uma Zona de

Desenvolvimento Proximal³, é fundamental para o desenvolvimento profissional e humano. Logo, esse autor (2010) esclarece que:

Ao convidar seus alunos a desenvolver o pensamento crítico (e ação crítica), o próprio professor se desenvolve como educador crítico e democrático, que se torna mais bem informado das necessidades, condições, linguagem e percepções de seus alunos (p.51).

Nesse sentido, Vygotsky (2000) esclarece que o processo de aprendizagem é diferente, pois, em primeiro plano, pode ser constituído por aspectos culturais, a partir de práticas concretas, como também é constituído de elementos psicológicos. Com isso, a ZDP não acontece apenas entre docentes e discentes, mas entre grupos idênticos, uma vez que o desenvolvimento é o resultado da aprendizagem a longo prazo.

Arelada a isso, a presente pesquisa parte também da análise de vozes, categoria relacionada aos mecanismos enunciativos de análise dos textos, proposta por Bronckart (1999). Para esse pesquisador, uma das referências do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a interação entre os seres humanos é mediada pela linguagem enquanto prática social, para isso, ele analisa o texto a partir de um “folhado textual”⁴ (por ser constituído de várias faces possíveis de serem interpretadas), dividido em três camadas sobrepostas: infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. A camada dos mecanismos enunciativos abrange as modalizações (os julgamentos de valor de quem produz o enunciado) e as vozes. Essas, segundo as percepções analisadas por Bronckart (1999), estão inseridas nos “agentes verbais”, naqueles que usam a interlocução para definir a comunicação entre si, o meio e o outro e são divididas em três tipos:

- A voz do autor empírico, que é responsável por quem enuncia do texto, aquele que, através da linguagem, se comporta como o agente; está muito presente em textos como relato, autobiografia, carta de opinião e entre outros gêneros textuais, que demandam o posicionamento de quem escreve o texto;
- A voz dos personagens, que é composta pelas vozes de outrem, constituída pela voz humanizada, que representa ações, acontecimentos e objetos de discurso por meio da comunicação; aparece sempre que se menciona alguém no texto, atuando como voz secundária, porém, com sua importância, dado o poder de influenciar ou orientar sobre algo; e
- A voz social, que dialoga com instituições, figuras públicas e grupos, implicadas no conteúdo temático, aquilo que é expresso no texto; articula às demais vozes, sendo identificada nos diversos gêneros textuais como reportagens, pesquisas acadêmicas, artigos científicos e outros, como uma voz que impõe algo.

Nesse sentido, parece que a voz que vai se sobressair no discurso da colaboradora a princípio é a do autor empírico. Por meio dela, serão refletidos os conflitos presentes no trabalho docente a partir da voz da colaboradora, na constituição do seu ser professor, nos anos iniciais de sua carreira, como retratado mais adiante. Mas também colaboram nos

³ ZDP é definida por Fogaça (2010), inspirada em Vygotsky, como meio que auxilia no processo de aprendizagem, capaz de criar oportunidades para desenvolver habilidade mentais dos indivíduos.

⁴ O folhado textual se caracteriza pela infraestrutura geral do texto; pela textualização; e pelos mecanismos enunciativos, sendo esses, divididos em três camadas sobrepostas.

posicionamentos enunciativos que são essenciais para a interação com o interlocutor, proporcionando estratégias vinculadas ao próprio discurso, nesse caso, aos elementos linguísticos vinculados à sala de aula.

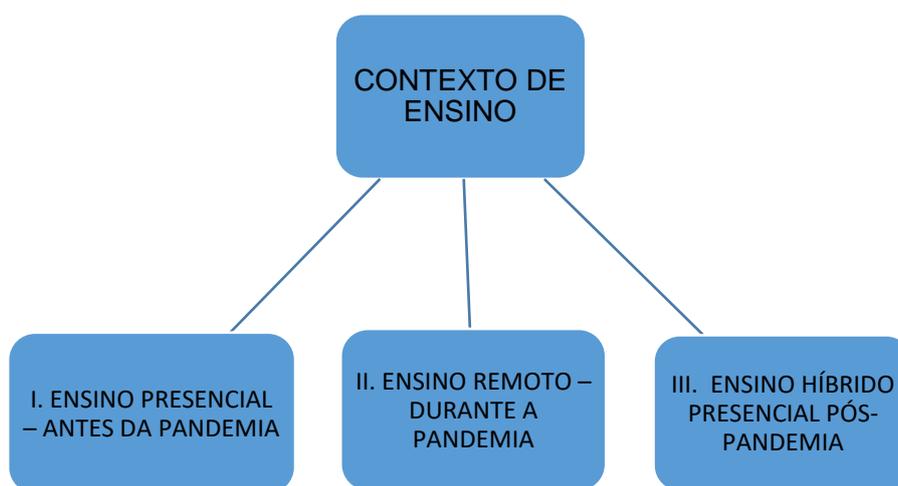
3 O PERCURSO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Esta investigação está desenvolvida na abordagem qualitativo-interpretativa, conforme Prodanov e Freitas (2013, p.52), apresentam fatos que “são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles”, propondo descrever o cenário, como a sala de aula. De caráter documental, procura compreender as informações que ainda não foram publicadas sem que seja inserida alguma reparação científica, tornando-a materialização primária (OLIVEIRA, 2007).

Nesse caráter documental, inclui-se o relato de experiência, por ser considerado um gênero textual de ordem primária, cujos autores, geralmente envolvidos em um cenário de ensino e aprendizagem, descrevem, relatam, refletem sobre suas ações, dando voz as suas angústias, inquietações e ensinamentos que vivenciaram (SANT’ANA, 2016). Logo, o relato de experiência, *corpus* desse estudo desempenha um papel crucial, pois, dentre outras funções, descreve acontecimentos em sala de aula, revela conflitos no ambiente de trabalho e retrata o dia a dia de uma professora iniciante.

O documento analisado (apêndice A) foi essencial para o desenvolvimento desse artigo, escrito no intuito de dar voz a uma professora. Foi escrito em abril de 2022, em terceira pessoa, em quatorze parágrafos, enfatizando a importância de relatar suas intervenções em sala de aula, ao ser contratada em uma escola privada na cidade de Campina Grande. O contexto da pesquisa abrange três momentos distintos em sala de aula, conforme revela a figura a seguir:

Figura: O ensino em diferentes contextos



Fonte: elaboração do autor (2023)

A figura acima apresenta o contexto do relato da pesquisa, enfatizado a partir das experiências docentes: inicialmente, quando atuou, de maneira efetiva, em turmas do Ensino Médio em uma escola privada, antes do período da pandemia; posteriormente, quando ministrou aulas no ensino remoto, momento no qual os professores precisaram se reinventar através das tecnologias digitais para ministrar aulas nessa nova modalidade de

ensino; e finalmente, o retorno ao presencial, com as novas adaptações de ensino e habilidades adquiridas nesse período.

No ano de 2019, ministrou aulas de Redação, no Ensino Médio, o que seria uma situação inédita para ela, já que até então sua experiência em sala de aula, ou tinha sido como professora de reforço escolar, ou atuado como estagiária na universidade. Aceitando o desafio, no ano seguinte, em 2020, deparou-se com outro cenário inusitado, aulas remotas, em face da pandemia. E, em 2021-2022, aulas híbridas e presenciais, respectivamente.

O relato a ser analisado se enquadra em um período atípico e desafiador que a obrigou a sair de um cenário (físico) e ir para outro (on-line) de maneira repentina. Assim, preocupada com as inconstâncias daquele momento da carreira, a colaboradora buscou uma forma de documentar suas inquietações. Para isso, procurou uma professora da universidade, a qual tinha sido sua coordenadora no Programa da Residência Pedagógica, auxiliando-a nos primeiros momentos de regência, e quem sugeriu a elaboração do relato. Posteriormente, ao tomar conhecimento do conteúdo da produção, percebeu que se tratava de um corpus interessante para investigação, surgindo, então, esta análise.

Para traçar um perfil da autora desse relato e dessa pesquisa, é relevante afirmar que ela é concluinte do curso de Letras-Português, na Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, reside na cidade de Campina Grande, possui 27 anos e é casada. Desde que ingressou no curso, em 2016, participou de Projetos de Extensão, atuou como bolsista no Programa Residência Pedagógica, cota 2018-2020, e, em paralelo a esse programa, em 2018, deu aulas de reforço escolar. Desde 2020 até os dias de hoje, atua em escolas particulares da cidade.

Nesse cenário de investigação, as discussões que seguem serão potencializadas com base nos dados do relato de experiência já apresentado, com foco nos saberes docentes, nos anos iniciais da docência, nos conflitos gerados na atuação e nos posicionamentos revelados nas vozes enunciativas.

4. OS IMPACTOS DOS PRIMEIROS ANOS DE ATUAÇÃO DOCENTE

Para retomar a contextualização dessa pesquisa, é importante salientar que as discussões expressas no relato de experiência, analisadas a seguir, foram benéficas para os primeiros anos da carreira da colaboradora, tendo em vista que contribuíram para a formação profissional.

Nos recortes a serem analisados, manifestam-se os conflitos enfrentados pela colaboradora, ao ser contratada, de maneira efetiva, por uma instituição privada. Para isso, os fragmentos se voltam para as responsabilidades e descobertas como professora efetiva, no início da carreira.

4.1 Ensino antes da pandemia

Na leitura dos fragmentos, que seguem, destaca-se uma reflexão que a colaboradora faz ao ser recém contratada por uma escola privada e revela um conflito interior estabelecido consigo mesma, ao declarar sua insegurança frente ao inédito ambiente profissional. Nesse início, o ensino presencial foi visto como desafiador e causou incertezas.

(Fragmento 1) Comecei a trabalhar em uma escola particular, em Campina Grande, na qual me deu livres oportunidades de me encaixar como docente. Fui logo contratada como

professora de Redação, não vou comentar que **fiquei bem apreensiva**, pois era no Ensino Médio, e eu só tinha encarado no estágio [...]

(Fragmento 2) Eu iria dar aula de texto dissertativo-argumentativo, e logo pensei, **como faço isso?** Fiquei meio assim de dizer que **eu não sabia por onde começar**, porque quando fiz ensino médio, aquele tipo de produção não ficou tão clara para mim quanto deveria. Estava com medo, **mas encarei!**

(Fragmento 3) O módulo, inicialmente, me ajudou bastante... Apresentei os tipos de linguagens que poderiam ser utilizadas nos textos, falei sobre discurso... Mas logo depois, o sistema⁵ já foi focando em outros gêneros e **não era isso ainda que eu queria**. [...] **Não foi fácil!** A partir disso, **fui buscando outras formas de aplicar o texto em sala de aula, desta vez, pedi ajuda a outra professora** e ela me mandou um material. Enviou as competências, **busquei outras estratégias** na internet e a partir disso fui moldando a **minha metodologia**.

No fragmento 1, a voz da autora empírica do relato retrata seu primeiro “choque de realidade”⁶, quando afirma que “fiquei bem apreensiva”, isso sugere que terá de assumir um saber que ainda não dominava, o profissional, ao ser contratada como professora efetiva para ministrar aulas de Redação em turmas do Ensino Médio, quando sua experiência, para esse nível de ensino, estava restrita ao estágio, na universidade.

Diante desse fato, pode-se retomar Huberman (1989), ao discutir sobre a carreira docente sob duas perspectivas, a sobrevivência e a descoberta. Essa última, em especial, contribui para o processo do crescimento profissional, no qual traz responsabilidades, autonomia e experimentação para o professor. É importante destacar, que ao sair da academia, os saberes docentes ainda precisam ser moldados de acordo com as vivências do professor.

Nesse viés, no fragmento 2, novamente priorizando a voz do autor empírico, a colaboradora enfatiza outro conflito interior, o não saber ao certo como agir e nem por onde ir, quando menciona no trecho “aquele tipo de produção não ficou tão clara para mim [...]”. Esse trecho, voltado ao saber disciplinar, com foco na matéria que se ensina, parece remeter a algo que não foi vivenciado durante o estágio na academia, a discussão sobre o texto dissertativo-argumentativo.

Por isso, está apreensiva, desvelando estar hesitada por estar imersa em um ambiente totalmente novo e desafiador. Porém, contrariando a lógica, conflitos como esses, de acordo com Fogaça (2010), são geradores de desenvolvimento, em que se aplica a ZDP como meio de criar oportunidades para facilitar as habilidades dos indivíduos em busca de outras alternativas para garantir o desenvolvimento da aprendizagem.

No fragmento 3, ao mencionar “[...] Mas logo depois, o sistema já foi focando em outros gêneros e não era isso ainda que eu queria. [...] Não foi fácil!”, compreende-se que a colaboradora está inserida em um contexto de descobertas, o qual descreve os primeiros desafios da sua carreira profissional. O conflito, agora, passa a ser com o outro, ou seja, com o saber curricular, com o objeto de ensino a ser ministrado, o texto dissertativo-

⁵ O sistema, aqui mencionado, faz referência aos módulos didáticos adotados pela escola juntamente com o modelo digital deste material.

⁶ O choque de realidade, segundo Sant’ana (2016), é caracterizado pela transição de aluno para professor e, aos poucos, ajusta-se enquanto está vivenciando um ambiente de trabalho “mais hostil e desafiador” (p. 14).

argumentativo. Isso se tornou um agravante, pois não tinha material didático para usar em sala de aula, já que o módulo disponibilizado pela escola não era suficiente para agregar àquelas metodologias relacionadas.

Mas ao refletir sobre a sua prática, a colaboradora traz para seu discurso outras vozes, como a dos seus colegas professores, que a ajudaram com material, mas que também não foram suficientes, por isso, aos poucos, buscou em outras fontes, como a internet, a superar aquele conflito. Aos poucos, ao ler os fragmentos, dá a impressão que foi construindo seu saber de experiência, tendo em vista que assume que sua metodologia foi sendo moldada, mesmo não tendo sido fácil.

Ademais, apesar de ressaltar os entraves no primeiro ano de atuação, a colaboradora precisou se adaptar ao novo contexto da escola particular, descobrir-se como professora efetiva, solucionar alguns conflitos e desenvolver alguns saberes para reconhecer seu espaço e só então começar a contribuir como professora.

4.2 Ensino durante a pandemia

Nos fragmentos a seguir, destaca-se outro cenário vivenciado pela colaboradora: saiu do ensino presencial para o on-line, de forma abrupta e sem nenhuma formação quanto aos recursos tecnológicos. Com isso, aquela adaptação descrita na primeira análise dessa pesquisa indica que, agora, a professora precisou, novamente, ressignificar suas metodologias para se enquadrar a mais uma proposta inovadora, o ensino remoto. Nesse sentido, a colaboradora só havia experienciado o fazer docente no período de estágio e em um contexto “normal” de sala de aula.

(Fragmento 4) Chegamos na pandemia, **mais um desafio**... Se já estava difícil trabalhar esse texto de forma presencial, imagina sem olhar o rosto dos alunos. Foi um ano de descobertas. [...]

(Fragmento 5) Em 2020, essa prática foi **mais difícil** que no primeiro semestre de 2021, quando os alunos já tinham mais interesse e estavam mais motivados a aprender redação. Mas não vou mentir, **eu me sentia despreparada** também, ainda mais no contexto em que estávamos.

(Fragmento 6) Digo isso, porque, mediante as circunstâncias, **não estávamos preparados para uma pandemia**, tampouco, ministrar aulas de redação nesse **cenário incerto**. [...]

(Fragmento 7) Ainda em cenário on-line, já pude perceber que os alunos tinham mais interesse, trabalhei com escrita e reescrita. Mesmo apresentando outra proposta, que atraísse mais a atenção deles, já estávamos exaustos daquela “monotonia”. **Eu dava aula olhando para as letrinhas dos nomes “L”, “M”... Não podíamos obrigá-los a ligar suas câmeras**.

(Fragmento 8) Ser professor, **em contexto pandêmico, não foi fácil**. Dois cenários podiam ser visualizados: aquele docente que dava sua aula e fim, e aquele que além de dar a sua aula, teria que **“cobrar” do aluno uma escrita que também era uma avaliação**.

Ao realizar a leitura do fragmento 4, declara que (nem ela, nem os demais colegas de profissão) não tinha o saber experiencial, que não estava preparada para dar aulas em uma pandemia, pode ter provocado na colaboradora um conflito de representações, pois precisou ressignificar suas técnicas de ensino do ano anterior que já não eram muitas. Assim, estabelece um duplo conflito, um interior, com ela mesma, e outro com o ambiente externo, com as dificuldades impostas.

Registra-se a voz social fortemente nesse trecho das instituições de ensino, ao desabafar sobre a imposição de ter que trabalhar on-line, sem a presença face a face, tendo que adaptar conhecimentos e metodologias, incluindo a não interação física com os alunos. Acerca disso, não é demais lembrar que, por estar em processo de desenvolvimento do saber profissional, nessa nova modalidade, todos os envolvidos nessas mudanças (gestores, professores, alunos) só tinham os recursos digitais e tecnológicos, a exemplo de celulares e tv, como meios de se entreter e passaram a ser usados por longo período também para estudar.

Ao retomar Tardif ([2002]2014), observa-se que a professora se coloca como um fio condutor importante nesse processo de ensino, ao ser impactada, juntamente com os demais colegas de profissão, por mais um momento desafiador de descobertas. Essa imposição social fez com que ela encontrasse mecanismos que pudessem auxiliar na didática de maneira remota para criar, novamente, elementos de autonomia, levando em consideração as vivências que permeavam aquele contexto.

Além de estar envolta nesse cenário por conflitos, tinha que encarar o (des)interesse dos alunos, como citado no fragmento 5. O relato de experiência em análise esclarece sobre a postura da professora para atrair a atenção dos discentes, ao trazer a voz desses personagens para seu texto e declarar que eles já tinham se acostumado mais com as aulas on-line. Dessa forma, percebe-se que o saber experiencial estava novamente em desenvolvimento, já que estava com essa metodologia há um ano.

No início do fragmento 6, a colaboradora revela uma atitude potencializadora na tomada de decisões em sala de aula, mediada pelos saberes disciplinares, que são constituídos não apenas do conhecimento específico da matéria, mas também daquele que evolui à medida que surgem novas pesquisas e abordagens de acordo com área. A professora, ao se encontrar em um novo momento de descobertas, no fragmento 7, relata as angústias em ministrar aulas para letras (L, M ...) e não para pessoas, já que o contato visual dos alunos praticamente não havia, em face das câmeras desligadas. Isso acontecia, ou por opção de alguns, ou por uma qualidade de internet que não permitia tal acesso.

Assim, a voz dos personagens alunos e dos professores (“nós”), evidencia outro conflito, o do cansaço com aquela prática e da monotonia gerada pela ausência da interação face a face. Com essa vivência, a colaboradora adquire saberes e conhecimentos que permeiam a prática docente em conjunto com o ambiente escolar. Considera, com essa prática, os saberes como pilares fundamentais da ação educativa, enraizados na interação complexa entre conhecimento disciplinar, pedagógico e experiência profissional. Nesses termos, a capacidade de adaptação entre esses saberes pela colaboradora, mesmo que implícita, propiciou mudanças contextuais e foi crucial para o desempenho do educador, que se encontrava em constante evolução, mesmo no cenário educacional on-line.

4.3 Ensino depois da pandemia

A última seção de análise reporta-se à volta para o ensino presencial, após dois anos no ensino remoto, mesmo que ainda de maneira híbrida. Tal experiência não deixou de ser conflituosa e desafiadora para a colaboradora, como revelam os fragmentos a seguir.

(Fragmento 9) Chegando ao final do ano, **selecionei várias redações notas 1000** – ENEM para “**analisarmos**” em conjunto em sala, presencialmente/híbrido, como uma “nova” forma de atrair a atenção e incentivá-los à escrita, deixando claro que cada professor tem pontos de vistas diferentes na hora da correção. Essa iniciativa se deu ao ter sido comparada aos professores de cursinho, **professores "renomados"**, pois fui questionada quanto ao fato de minha maneira de corrigir as redações dos alunos. [...]

(Fragmento 10) Agora em abril de 2022, voltamos total para o presencial. E aquela professora, que iniciava 2020, **já havia encarado as mudanças bruscas** que a pandemia proporcionou. Hoje, práticas adquiridas por esse período, fazem parte **da minha metodologia como professora. Não vejo** mais as minhas aulas sem recursos digitais, seja através de um vídeo, slide, plataformas ou até o próprio módulo virtual, pois isso facilita a relação em sala de aula. **Como também, não posso negar que essas ferramentas** aproximam ainda mais a relação com os meus alunos, o que gera ainda mais interesse pelas minhas aulas. Apesar dos **conflitos**, o período que sucedeu a pandemia da COVID-19 **serviu para agregar e reinventar as formas de ministrar aulas, por mais desafiador e angustiante que tenha sido.**

O fragmento 9 retrata de forma mais assertiva a transição do ensino remoto para o híbrido (parte do ensino era presencial e parte continuava on-line), que também foi desafiador, uma vez que a colaboradora foi posta à prova pelos alunos, quanto a sua maneira de corrigir as redações.

Nesse momento, ao fazer uso das vozes de personagens (alunos e professores renomados de cursinhos), ela é questionada quanto ao saber curriculares, no que tange às estratégias pedagógicas de transformar o saber disciplinar em atividades, como é o caso da correção de textos. Após um período turbulento e conflituoso, dois/três anos de docência no Ensino Médio, acreditava que o retorno para o presencial, mesmo que de forma híbrida, seria mais fácil, o que parece que não aconteceu.

O desconforto da professora ao ser questionada quanto a sua correção permite uma reflexão quanto à instituição privada, que exige certo cuidado ao responder a uma crítica dos alunos, sobretudo no que se referem aos conteúdos. Observa-se, aqui, o professor como um sobrevivente, ao se deparar em uma fase de exploração, em que a dedicação no planejamento das aulas, o domínio de conteúdo e a dinamicidade das aulas parecem não satisfazer o outro.

Porém, tais dificuldades são fundamentais para a construção da profissão, pois os aspectos negativos acima relatados são fundamentais para o saber profissional da professora em seus primeiros anos de atuação, já que, no campo de atuação, consegue sair da zona de conforto e criar um sujeito em constante ação.

No fragmento 10, ao retornar com um novo cenário, agora totalmente presencial, a colaboradora desabafa o seu alívio em voltar à escola como no início de sua atuação. Apesar disso, não descarta o fato de que os recursos digitais de antes se tornaram ferramentas fundamentais para o ensino de Língua Portuguesa no pós pandemia, tornando-se facilitadores complementares de aprendizagem. Ao produzir esse desabafo, através da

voz do autor empírico, ela mostra que os conflitos ajudaram a construir os saberes da experiência, ao transformar o espaço, com atuação contínua e diária, transformando suas ações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao levar em consideração os objetivos dessa pesquisa, do ponto de vista da carreira do profissional, os primeiros anos de atuação docente para a colaboradora foram decisivos para o desenvolvimento de sua profissão, uma vez que perpassou por diferentes contextos de ensino e, em cada um, moldou suas metodologias e sua visão acerca do trabalho e da responsabilidade do fazer docente.

Nesse estudo, o discurso da colaboradora é explorado a partir de um relato reflexivo, no qual destacou as angústias, medos, aflições, como também a incerteza da sua postura como profissional. Esses sentimentos foram assegurados pelas vozes enunciativas, tanto dela, como autor empírico, como dos personagens, alunos e colegas de profissão, e de forma mais sutil da voz social das instituições de ensino, à medida que relatava sua imersão na escola, mas em diferentes lugares sociais.

Assim, por meio da análise foi possível observar que: antes da pandemia, sentiu muita dificuldade no como ensinar, já que o saber curricular adquirido na academia divergia do que a escola estabelecia; durante a pandemia, ao se deparar com o ensino on-line, a professora explorou estratégias e metodologias para um novo ambiente de ensino, tendo que se readaptar ao que era exigido, nesse intervalo, vivenciou vários conflitos interiores e exteriores, por ser considerado um cenário totalmente novo; por fim, depois da pandemia, já como retorno do ensino presencial, avaliou suas habilidades pedagógicas como bem mais produtivas, admitindo a importância de correlacionar nas suas práticas diárias às ferramentas de comunicação utilizadas nos anos anteriores.

Com isso, os saberes docentes foram essenciais para que a sua atuação fosse consequência da interação entre a formação acadêmica, a experiência pessoal e as demandas educacionais, necessárias para adaptar as práticas de ensino à realidade imposta. Em linhas gerais, espera-se que essa pesquisa sirva como suporte para que novos professores iniciantes na carreira percebam que, por mais que cada etapa da docência seja desafiadora, é possível perpassar por elas e superar os obstáculos, adquirindo experiência no campo profissional, já que, durante o período de estágio, o aluno, futuro professor, ainda caminha ancorado nas orientações da supervisão, isso não favorece, naquele momento, autonomia. Mas também serve como experimento de atuação docente, visto que será colocado em prática nos primeiros anos de carreira; cenário esse, que é decisivo para permanecer na profissão.

Logo, os três momentos de ensino foram fundamentais para que a professora, em formação inicial, colaborasse na formação de outros futuros professores. Essa investigação explorou os impactos a longo prazo nas experiências de ensino remoto no desenvolvimento de habilidades pedagógicas e conhecimento de conteúdo para os futuros profissionais, como também foi um momento decisivo na carreira profissional da colaboradora. Além disso, esse estudo serve para exemplificar as diferentes abordagens instrucionais e métodos de avaliação no ensino antes, durante e depois da pandemia, com o objetivo de refletir sobre as práticas em sala de aula, principalmente em períodos atípicos.

A pesquisa também constatou o uso de novos mecanismos, como a tecnologia digital, utilizando de ferramentas como as de videoconferências para discussões interativas. Desse modo, mesmo diante de muitas dificuldades, a colaboradora não desistiu do processo, buscando sempre se readaptar com o objetivo de fornecer aulas

ainda mais atrativas e de gerar feedback positivos com suas orientações no processo de escrita. Logo, o professor é o sujeito que deve estar sempre em construção, pois o trabalho começa na formação inicial, mas não se encerra na conclusão do curso.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Aldair Sobral. São Paulo: Editora Vozes, 1999.
- FOGAÇA, Carlos Francisco. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública**. Tese 227f. (Doutorado em Estudo da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2010 (inédita).
- FREITAS, M. de S.; OLIVEIRA, D. R. Saberes docentes e sua relação com a didática no processo de ensino. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–14, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i2.3562. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3562> . Acesso em: 8 set. 2023
- HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, A. (org.) **Vida de professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manoel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p.38 -61. (Coleção Ciência da Educação).
- OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIBEIRO, B. R.; LOUSADA, E. G. **A profissão docente representada por estagiários do curso de Letras**. Revista Entrepalavras, v. 8, n. 3, 2023. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1257>. Acesso em: 16 jul. 2023.
- RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. PANDEMIA DO COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MUDANÇAS NA PRÁXIS DOCENTE. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 18 set. 2023.
- SANT'ANA, Tatiana Fernandes. **A (re) construção da identidade docente no percurso estagiária: professora iniciante de Língua Portuguesa**. Tese 304f. (Doutorado em Linguística).

SANTOS, Elzamir dos; LIMA, Idelsuite de Soousa; SOUSA, Nadia Jane de. “Da noira oara o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores duranre a pandemia. In.: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v05, n16, p.1632-1648, Edição Especial, 2020.

SANTOS, J. R., & ZABOROSKI, E. (2020). **Ensino Remoto e Pandemia de CoViD-19**: Desafios e oportunidades de alunos e professores. *Revista Interações*, 16(55), 41–57. <https://doi.org/10.25755/int.20865>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Rio de Janeiro/RJ: Vozes, [2002]2014.

VENTURI, Maria Alice. **Linguística Aplicada: área de investigação em pleno desenvolvimento**. PORANGABA. Edna. *Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa*. Maceió, IFAL, 2011.

VESCOVI, J. P., & KOCHHAN DE FRAGA, L. (2021). **ENSINO REMOTO NA PANDEMIA**: interdisciplinaridade, (re)conexões e (re)significações. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 7(23). Recuperado de <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2852>.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

XAVIER, Antonio Carlos; MARCUSCHI, Luiz Antonio. **HIPERTEXTO E GÊNEROS DIGITAIS**: novas formas de construção de sentido. Rio de JANEIRO: Lucerna, 2044.

APÊNDICE A

Antes da pandemia

Em 2020 recebi uma ligação que mudaria o meu destino como professora, talvez o caminho certo a seguir pós-termino de curso. Comecei a trabalhar em uma escola particular, em Campina Grande, na qual me deu livres oportunidades de me encaixar como docente. Fui logo contratada como professora de Redação, não vou comentar que fiquei bem apreensiva, pois era no Ensino Médio, e eu só tinha encarado no estágio, ahhh que saudades do estágio, ou não kkk!

Eu iria dar aula de texto dissertativo-argumentativo, e logo pensei, como faço isso? Fiquei meio assim de dizer que eu não sabia por onde começar, porque quando fiz ensino médio, aquele tipo de produção não ficou tão clara para mim quanto deveria. Estava com medo, mas encarei!

O módulo, inicialmente, me ajudou bastante... Apresentei os tipos de linguagens que poderiam ser utilizadas nos textos, falei sobre discurso... Mas logo depois, o sistema já foi focando em outros gêneros e não era isso ainda que eu queria. A partir disso, fui buscando outras formas de aplicar o texto em sala de aula, desta vez, pedi ajuda a outra professora e ela me mandou um material. Enviou as competências, busquei outras

estratégias na internet e a partir disso fui moldando a minha metodologia. Não foi fácil! Trabalhar esse tipo de texto é dar um tiro no escuro sem saber ao certo o alvo.

Durante a pandemia

Chegamos na pandemia, mais um desafio... Se já estava difícil trabalhar esse texto de forma presencial, imagina sem olhar o rosto dos alunos. Foi um ano de descobertas. Certa vez, estava em casa e recebo uma mensagem de uma aluna no Google Classroom, de forma particular, se dizendo insatisfeita com as minhas aulas, porque não conseguia aprender. Eu a questioneei diante de tanta insatisfação, ao mesmo tempo me perguntando sobre o meu trabalho e se ele estaria bom de fato. Depois de muitas especulações e pensar em novas formas de atender os alunos, se fosse de forma presencial eu chamaria cada um e corrigiria a redação de forma individual. Mas por qual motivo não fazer de forma on-line também?

Em 2020, essa prática foi mais difícil que no primeiro semestre de 2021, quando os alunos já tinham mais interesse e estavam mais motivados a aprender redação. Mas não vou mentir, eu me sentia despreparada também, ainda mais no contexto em que estávamos.

Digo isso, porque, mediante as circunstâncias não estávamos preparados para uma pandemia, tampouco, ministrar aulas de redação nesse cenário incerto. A cada aula, fui buscando os “pontos fracos” dos alunos... Pensando nessa perspectiva, e visando outras práticas de forma presencial, optei por convidar o discente, de forma individual, em outro link, a fazer uma correção da sua redação. Dessa maneira, visava um novo resultado, metodologia voltada para o aluno sem distanciá-lo. O final do ano se aproximava, dei o melhor de mim naquele momento, mas já visualizava um 2021 diferente.

Mesmo diante das dificuldades, como professora, desenvolvi habilidades com o uso da tecnologia e fui me aprimorando na área de escrita, crescendo como profissional. Mas, ainda, obtendo conflitos por falta de interesse e o contexto atual.

No início de 2021, continuei como professora de Redação, nova turma, já tinha preparado uma proposta diferente. O primeiro passo foi abordar a informalidade do texto em diferentes situações até chegar no texto dissertativo-argumentativo.

Pois bem, assim foi feito, com o debate realizado, os alunos se posicionaram e foi introduzido a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, dando uma atenção às competências.

Ainda em cenário on-line, já pude perceber que os alunos tinham mais interesse, trabalhei com escrita e reescrita. Mesmo apresentando outra proposta, que atraísse mais a atenção deles, já estávamos exaustos daquela “monotonia”. Eu dava aula olhando para as letrinhas dos nomes “L”, “M”... Não podíamos obrigá-los a ligar suas câmeras.

Ser professor, em contexto pandêmico, não foi fácil. Dois cenários podiam ser visualizados: aquele docente que dava sua aula e fim, e aquele que além de dar a sua aula, teria que “cobrar” do aluno uma escrita que também era uma avaliação. Motivar, instigar... Não foi fácil. Ir pelo caminho da escrita, on-line, não foi uma tarefa simples. Foi desafiadora! Isso quando eles assistiam as aulas.

Mas, percebi, a partir de então, que poderia obter melhores resultados, observando os “erros” e os reformulando para possíveis acertos. Sentia as turmas com mais vontade, pois a pandemia também já não era mais uma novidade, e a adaptação, mesmo que ruim, era necessária. Trabalhei com escrita e reescrita. Os alunos produziam o texto e corrigíamos de forma coletiva os erros daquelas redações. Insisti também na reescrita individual e continuei o atendimento individual, mesmo que de forma on-line.

Pós pandemia

Chegando ao final do ano, selecionei várias redações notas 1000 – ENEM para “analisarmos” em conjunto em sala, presencialmente/híbrido, como uma “nova” forma de atrair a atenção e incentivá-los à escrita, deixando claro que cada professor tem pontos de vistas diferentes na hora da correção. Essa iniciativa se deu ao ter sido comparada aos professores de cursinho, professores “renomados”, pois fui questionada quanto ao fato de minha maneira de corrigir as redações dos alunos. Ao passar das aulas, obtive bons resultados e as minhas orientações foram, finalmente, sendo validadas pelos alunos, quebrando as barreiras da comparação.

Agora em abril de 2022, voltamos total para o presencial. E aquela professora, que iniciava 2020, já havia encarado as mudanças bruscas que a pandemia proporcionou. Hoje, práticas adquiridas por esse período, fazem parte da minha metodologia como professora. Não vejo mais as minhas aulas sem recursos digitais, seja através de um vídeo, slide, plataformas ou até o próprio módulo virtual, pois isso facilita a relação em sala de aula. Como também, não posso negar que essas ferramentas aproximam ainda mais a relação com os meus alunos, o que gera ainda mais interesse pelas minhas aulas. Apesar dos conflitos, o período que sucedeu a pandemia da COVID-19 serviu para agregar e reinventar as formas de ministrar aulas, por mais desafiador e angustiante que tenha sido.

AGRADECIMENTOS

Delineio estas palavras para expressar o quão grata sou por ter chegado até aqui, a quem me sustentou e a quem estive comigo durante todo esse processo, pois em Josué 1:9 **Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar.**

Aos meus pais, pelo incentivo, mas, sobretudo a minha mãe. Hélia Rejane, pedagoga, por sempre acreditar nos meus objetivos e sonhos, despertando o prazer do ensino desde a minha infância.

A minha irmã, pelo incentivo, como amiga e minha aluna, na condição de poder ajudar sempre que possível.

As minhas tias, Marly Ponciano e Eliane Ponciano, uma como pedagoga, que foi fonte de inspiração para iniciar o curso, a outra como fonte de apoio, mas também sempre apta a me ajudar.

A minha avó, Ilza Ponciano, que com todo seu esforço de tirar um pouco do seu orçamento mensal, ajudou-me a concluir o curso, não só no contexto financeiro, mas a construir e desenvolver conhecimento.

Ao meu esposo, Pedro Fama, pelo companheirismo, parceria, amizade e cumplicidade desde o primeiro momento em que precisei de sua ajuda para divulgar o meu trabalho, deixando de lado suas obrigações para fazer o possível por mim. No dia a dia, sendo base para o meu crescimento profissional e pessoal.

A minha família materna, que sempre esteve na torcida para o meu sucesso pessoal e profissional. Sintam-se abraçados!

À Universidade Estadual da Paraíba, por compor uma equipe docente totalmente preparada para ministrar as aulas, como também, incentivar a crescer pessoalmente e profissionalmente.

Ao professor Jhonatan Leal, pelas aulas ministradas (extraordinárias), que me fizeram ter apreço e amor pelo curso.

A minha orientadora, Tatiana Fernandes Sant'ana, pela proatividade, paciência e, antes de qualquer circunstância, mediou com excelente orientação enquanto estivesse como aluna da Residência Pedagógica (cota 2018-2020). Também atuou como amiga e parceira durante todo o meu trajeto, sem ela, com certeza, eu não iria conseguir. Meu eterno agradecimento.

A minha eterna dupla acadêmica, Aliny Angelys, sem ela, não seria possível concretizar este sonho, na qual tornou-se amiga e confidente para toda a vida. **Nunca fui só eu. Nunca foi só ela. Sempre fomos nós duas. Nunca competimos, sempre dividimos.**

A minha família do EJC, por estarem comigo desde o momento da aprovação até hoje, pelo apoio e incentivo. Glória a Deus pela vida de vocês: André Luiz, Welton Evaristo, Maynara Moreira, Renaly Maria, Fabiana, Azevedo, Izabel Lira, Gabrielle Dantas, Bianca Lia Fook e Islany Diniz.

Aos meus amigos, a quem devo e guardo profundo zelo e afeto, Jennifer Caroline, Sasha Drielly, Gabriela Raissa, Bárbara Araújo, Ana Cheile e Ingrid Emilly.

À dupla, Tamires Paula e Brenda Rayssa, pelo afago nos piores momentos e amparo em todas as minhas decisões, fonte recíproca de amizade.

Aos meus amigos de curso, em especial, Marcos Marques, Rayane Alves, Pedro Henrique e Sarah Cabral, pelo companheirismo durante toda essa jornada. Sem vocês, eu não teria conseguido.

À banca examinadora deste trabalho, além da minha orientadora, agradeço imensamente a disponibilidade da Prof^a. Dr^a. Iara Francisca Araújo Cavalcanti e Prof. Dr. Hermano Aroldo Gois Oliveira, por quem tenho nutrido grande apreço e admiração.

A família do meu esposo, Vanusa Barbosa, Laécio Fama, Tâmelá Fama, Sofia Fama, Victória Fama, Eduarda Fama, Arthur Fama e Thelmer Vasconcelos, que contribuíram(em) desde sempre para o meu crescimento.

Ao Petrônio Colégio e Curso, pelo zelo, incentivo e por acreditarem em mim, desde o tempo em que era apenas aluna.

Aos meus alunos, por terem me sustentado e não me fizeram desistir.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente estenderam(em) certas contribuições para que eu pudesse chegar até aqui, mesmo diante de tantas dificuldades.