



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS - PORTUGUÊS**

**IALY MARIA MACIEL MELO**

**AS CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO PARA A  
FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIANDO EM LETRAS-PORTUGUÊS**

**CAMPINA GRANDE, PB  
2023**

IALY MARIA MACIEL MELO

**AS CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO PARA A  
FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIANDO EM LETRAS-PORTUGUÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso,  
em forma de artigo, apresentado ao  
curso de Graduação em Letras –  
Português, da Universidade  
Estadual da Paraíba, em  
cumprimento à exigência para  
obtenção do grau de graduada em  
Letras.

Área de concentração: Linguística  
Aplicada

**Orientadora: Prof.a Dra. Tatiana Fernandes Sant'ana**

**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.

M528c Melo, Ialy Maria Maciel.

As contribuições de um projeto de extensão para a formação inicial do licenciando em letras-português [manuscrito] / Ialy Maria Maciel Melo. - 2023.

24 p.

Digitado.

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

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

1. Formação de professor. 2. Ensino remoto. 3. Linguística aplicada. I. Título

21. ed. CDD 371.12

IALY MARIA MACIEL MELO

AS CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO PARA A  
FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIANDO EM LETRAS-PORTUGUÊS

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Artigo) apresentado ao  
Departamento de Letras e Artes do  
Curso de Letras – Língua  
Portuguesa da Universidade  
Estadual da Paraíba, como requisito  
parcial à obtenção do título de  
graduada em Letras – Português.

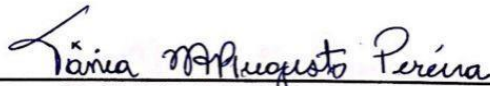
Área de concentração: Linguística  
Aplicada

Aprovada em: 20/03/2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tatiana Fernandes Sant'ana (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tânia Maria Augusto Pereira  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof<sup>º</sup> Ranieri Machado Bezerra de Mello  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, meu guia, refúgio e  
fortaleza. Ao meu filho, José  
Ravi, por me mostrar que por  
ele, sempre serei capaz.  
DEDICO.

## SUMÁRIO

<b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>8</b>
<b>2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR, ENSINO REMOTO E EXTENSÃO ....</b>	<b>10</b>
<b>UNIVERSITÁRIA: convergências e divergências na formação inicial.....</b>	<b>10</b>
2.1 Formação inicial e continuada: o licenciando e os primeiros anos de atuação .	10
docente .....	<b>10</b>
2.2 Ensino remoto: uma nova possibilidade de prática docente .....	11
2.3 Extensão universitária: uma alternativa de exercer a docência .....	13
<b>3. DEFINIÇÃO DOS DADOS: do tipo de pesquisa ao contexto de produção....</b>	<b>14</b>
<b>4. A DOCÊNCIA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: uma prática inovadora</b>	<b>16</b>
4.1 Professor iniciante: o choque de realidade entre a vivência e o descobrimento na atuação docente .....	16
4.2 Ensino remoto: desafios e facilidades no período pandêmico .....	17
4.3 Extensão universitária: contribuinte para a formação inicial do professor.....	18
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>19</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>20</b>

## AS CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIANDO EM LETRAS-PORTUGUÊS

**Ialy Maria Maciel Melo<sup>1</sup>**

(ialy.melo@aluno.uepb.edu.br)

(Universidade Estadual da Paraíba)

**Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Fernandes Sant'ana<sup>2</sup>**

(tatianasanta@servidor.uepb.edu.br)

(Universidade Estadual da Paraíba)

### RESUMO

Estudos baseados na formação de professores crescem consideravelmente no Brasil, nas últimas décadas, sobretudo, nos cerne de investigação no campo da Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 2012). Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo geral: investigar, a partir de um relato reflexivo, os desafios e as descobertas da atuação de uma graduanda, como docente em suas primeiras experiências enquanto professora iniciante; e, de forma específica, diagnosticar em que medida o ensino remoto pode impulsionar novas formas de ensino, mesmo após a pandemia covid-19; e analisar, a contribuição de um curso de extensão universitária para a formação inicial do licenciando de LetrasPortuguês/UEPB/Campus I. Para fundamentar essa pesquisa, de natureza qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013), explorou-se, como contribuição teórica, a formação inicial e continuada: o licenciando e os primeiros anos de atuação docente (DANTAS e RODRIGUES, 2019; GERALDI, 2010; TARDIF e RAYMOND, 2020; HUBERMAN, 2020, GARCIA, 2010), o ensino remoto (MOREIRA et al., 2020; BEZERRA, 2021; LIMA, 2021; SARAIVA et al., 2020), e a extensão universitária (FERNANDES et al., 2012; BRASIL, 1988; LIMA, 2003; SHEIDEMANTEL et al., 2004; SANTOS et al., 2016). A análise do *corpus* revelou que, com base nas autoreflexões da graduanda, a prática adquirida durante a regência de aulas é viável, pois favorece ao licenciando a oportunidade de ampliar suas atuações em sala de aula, rever suas práticas, reinventar e revisar o seu fazer-docente, apesar das limitações, em razão do cenário pandêmico. Em decorrência disso, projetos de extensão cadastrados na Pró-Reitoria e vinculados a Universidade Estadual da Paraíba, podem proporcionar aos graduandos a vivência do exercício docente ainda durante a sua formação, com situações reais de uma sala de aula, impulsionando o ser, enquanto futuro professor e valorizando a autonomia da sua identidade profissional.

---

<sup>1</sup> Aluna de Graduação em Letras-Português, na Universidade Estadual da Paraíba –UEPB - Campus I.

<sup>2</sup> Professora do curso de Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB - Campus I.

---

**Palavras-chave:** Futuro professor. Projeto de extensão. Ensino remoto. Linguística Aplicada.

## ABSTRACT

Studies based on teacher formation have been considerably growing in Brazil, in the last decades, mainly in the investigation core of the Applied Linguistics field (CAVALCANTI, 2012). From this perspective, the present paper has as a general objective: to investigate, from a reflective report, the challenges and discoveries of a graduate student's performance as a teacher in her first experiences as a beginner teacher; and specifically, diagnose to what extent remote teaching can promote new ways of teaching, even after Covid-19 pandemic; and to analyze the contribution of a university extension course for the initial formation of Portuguese graduate students from Campus I/UEPB. To base our research, of qualitative nature (PRODANOV; FREITAS, 2013), initial and continuing formation was explored as a theoretical contribution: graduate student and the first years of teaching performance (DANTAS e RODRIGUES, 2019; GERALDI, 2010; TARDI e RAYMOND, 2020; HUBERMAN, 2020; GARCIA, 2010), remote teaching (MOREIRA et al., 2020; BEZERRA, 2021; LIMA, 2021; SARAIVA et al., 2020), and university extension (FERNANDES et al., 2012; BRAZIL, 1988); LIMA, 2003; SHEIDEMANTEL et al., 2004; SANTOS et al., 2016). The *corpus* analysis revealed that based on the graduate student's selfreflection, practice acquired during the conduction of classes is feasible because it favors graduate students with the opportunity to expand their activities in the classroom, review their practices, reinvent and revise their praxis, despite limitations due to the pandemic scenario. As a result of that projects registered with the Dean of Extension and linked to the State University of Paraíba can provide students with the experience of teaching practice even during their training, with classroom real situations, boosting the being, as a future teacher, and valuing the autonomy of their professional identity.

**Keywords:** Future teacher. Extension project. Remote teaching. Applied Linguistics.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudos baseados na formação de professores vêm crescendo consideravelmente no Brasil, nas últimas décadas, sobretudo, nos cernes de investigação no campo da Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 2012). Neste cenário, muito se discute sobre o ser do professor como algo plural, heterogêneo, pois engloba, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos diversificados, provenientes de fontes variadas (TARDIF, 2010).

Assim, no que se referem às primeiras experiências do licenciando, Tardif e Raymond (2000) ressaltam que suas atuações asseguram, gradativamente o início de sua identidade profissional, uma vez que devem ir aperfeiçoando o seu conhecimento



em função das mudanças de prática e das vivências adquiridas em pleno processo. Um exemplo disso são as participações dos graduandos em projetos de extensões universitárias<sup>3</sup>, que estimulam tanto os interesses das instituições de Ensino Superior em aprimorar as aprendizagens dos discentes, assimilando as atividades práticas, quanto à sociedade, que tem acesso a inúmeros serviços que buscam o exercício da cidadania e dos direitos humanos (SILVA et al., 2019).

Ancorados na Linguística Aplicada, vamos considerar a extensão universitária (durante a cota 2020, em face ao ensino remoto), como contribuinte para a formação inicial de uma graduanda, colaboradora dessa pesquisa, que, a partir da sua primeira experiência como professora de Língua Portuguesa, ministrou aulas em um curso online para alunos pré-universitários e universitários. Após essa experiência, escreveu um relato reflexivo (Mussi et al., 2021) refletindo sobre sua própria atuação e revelando conflitos e possibilidades da prática docente, contribuindo para sua construção profissional.

Nesse âmbito, elencamos como pergunta de pesquisa:

- De que modo um projeto de extensão universitária pode contribuir para a formação inicial do licenciando?

Para responder essa pergunta, foram estabelecidos alguns objetivos:

Geral:

- Investigar os desafios e as descobertas da atuação de uma graduanda como docente em suas primeiras experiências como professora iniciante.

Específicos:

- Diagnosticar em que medida o ensino remoto pode impulsionar novas formas de ensino, mesmo após a pandemia covid-19;
- Analisar, a partir de um relato de experiência, a contribuição de um curso de extensão universitária para a formação inicial do licenciando de LetrasPortuguês/UEPB/Campus I.

Para tanto, é importante que nossos argumentos estejam explanados e bem fundamentados, por isso, nossa pesquisa encontra-se dividida da seguinte forma:

- três subseções sobre fundamentação teórica: a primeira, voltada à construção do professor iniciante e aos primeiros anos de atuação profissional (DANTAS e RODRIGUES, 2019; GERALDI, 2010; TARDIF e RAYMOND, 2020; HUBERMAN, 2020, GARCIA, 2010); a segunda discute a respeito das facilidades e dificuldades vivenciadas em torno do ensino remoto (MOREIRA et al., 2020; BEZERRA, 2021; LIMA, 2021; SARAIVA et al., 2020); e a terceira discorre sobre a extensão universitária como contribuinte para a formação acadêmica, em especial, às licenciaturas (FERNANDES et al., 2021; Brasil, 1988; LIMA, 2003; SHEIDEMANTEL et al., 2004; SANTOS et al., 2012).
- uma seção que apresenta os procedimentos metodológicos, como o tipo de pesquisa, a colaboradora, o instrumento e o contexto de produção;
- três seções voltadas à análise do corpus, tendo como categorias centrais: Professor iniciante: o choque de realidade entre a vivência e o descobrimento na atuação docente; Ensino remoto: desafios e facilidades no

---

<sup>3</sup> A exemplo do Projeto de Extensão “Português instrumental para alunos universitários e préuniversitários”, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão, da UEPB, coordenado pela professora Tatiana Fernandes Santana, que tem como um dos objetivos incentivar a regência de graduandos em cursos para alunos de educação básica e que iniciaram a graduação. Na metodologia, apresentaremos mais informações.

período pandêmico e Extensão universitária: contribuinte para a formação inicial do professor;

- uma seção de considerações finais, seguida das referências e deapêndice, contendo o relato da nossa colaboradora.

## **2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR, ENSINO REMOTO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: convergências e divergências na formação inicial**

Com o propósito de situar melhor o leitor, os aparatos teóricos estão divididos em três partes: a primeira corresponde aos primeiros anos de atuação do professor, sua entrada na carreira e os conflitos que vivencia ainda sem muita experiência; a segunda volta-se aos desafios e às possibilidades que o ensino remoto proporcionou; e a terceira parte reporta-se à extensão universitária, sua função essencial no ensino superior, contribuindo para o aperfeiçoamento do graduando e dando suporte à comunidade em geral.

### **2.1 Formação inicial e continuada: o licenciando e os primeiros anos de atuação docente**

Com base nas contribuições de Dantas e Rodrigues (2019, p.153) “pensar em educação pressupõe refletir sobre a formação docente, inicial e continuada, e as práticas pedagógicas efetivadas com qualidade na sala de aula”, visando uma construção de indivíduos capazes de atuar de forma ativa no processoaprendizagem, além de participarem criticamente e socialmente de forma autônoma.

Em outras palavras, a relação com o conhecimento, muito mais que a própria relação pedagógica, estabeleceu os diferentes perfis presentes na história da profissão de professor. E são os rastros desta relação, como as marcas da sua presença, que asseguram a formação a qual intitulamos de inicial (GERALDI, 2010).

Dessa forma, a dimensão subjetiva da carreira remete ao fato de que os sujeitos dão sentido à vida profissional e se entregam a ela como atores, cujos projetos e ações cooperam para construir e definir a sua carreira. E desse ponto de vista, ela é resultado das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e suas ocupações (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Porém, vale salientar, que a socialização e a carreira dos docentes não são apenas uma série de acontecimentos objetivos, mas uma trajetória social e profissional, a qual ocasiona aos professores custos existenciais, tais como: o choque com a realidade, a inserção na profissão e a aprendizagem na prática. E é esse processo que permite tornarem-se propriamente professores (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Nesse sentido, é no início da carreira que a estruturação do saber é mais significativa, por estar ligada à experiência de trabalho. A nova vivência assegura aos professores, gradativamente, certezas em relação ao ambiente profissional e, como

resultado, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e dos conhecimentos adquiridos em pleno processo (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.13).

A própria noção de experiência, por estar intrínseca no cerne do eu profissional e de sua representação do saber ensinar, refere-se ao tempo, definido como um processo de domínio do trabalho e de conhecimento pessoal. É através da vivência profissional que se constrói e se experimenta progressivamente uma identidade profissional, em que os elementos relacionais, simbólicos e emocionais levam o indivíduo a viver como um professor, assumindo, assim, subjetivamente a carreira como magistério, mesmo ainda estando em formação inicial (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Huberman (2020), ao discutir acerca do ciclo vital dos professores, atenta sobre a entrada na carreira e aponta dois aspectos principais que vivem em paralelo: “sobrevivência” e “descoberta”. Para o autor, por um lado, o aspecto da “sobrevivência” representa o primeiro contato com a complexa situação profissional e é vulgarmente conhecida como o “choque do real”, uma vez que o docente observa a distância entre os ideais e as realidades da sala de aula.

Por outro, o aspecto da “descoberta” reflete o entusiasmo inicial, a empolgação em estar finalmente ocupando um espaço de responsabilidade, assumindo uma sala de aula e seus próprios alunos. Segundo o autor (2020), os primeiros anos de carreira podem ser uma experiência difícil ou fácil. Para aqueles que a consideram difícil, em sua maioria, associam-na às dificuldades com os alunos, à ansiedade e à carga docente demasiada, enquanto aqueles que a consideram fácil mantêm boas relações com os alunos e certo domínio do ensino.

Pensando nisso, por ser a inserção profissional no ensino o marco no qual os professores realizam a transição de alunos para docentes, caracteriza-se como um período de tensões e aprendizagens intensivas, geralmente, em contextos desconhecidos, durante o qual, os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional e manter certo equilíbrio pessoal (GARCIA, 2010).

Nessa mesma linha de raciocínio, as autoras Tardif e Raymond (2000, p. 229), para melhor entender os primeiros anos na inserção profissional, afirmam que “o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que o professor julga sua formação”. O “choque com a realidade” força a questionar a visão do “professor ideal” partilhada, levando em questão que muitos, ao estrear profissionalmente se recordam, por exemplo, de que estavam mal preparados, principalmente no que diz respeito a condições de trabalho difíceis.

Assim, a estréia profissional deve ser entendida como um importante processo, o qual se fundamenta principalmente nas primeiras experiências em que o recém licenciando vivencia, ainda durante os anos de formação acadêmica. Como por exemplo, participações em extensões universitárias, as quais possibilitam momentos de prática e podem vir a aperfeiçoar e construir a identidade profissional do futuro docente.

## **2.2 Ensino remoto: uma nova possibilidade de prática docente**

Mudanças organizacionais que surgem em contextos dolorosos, como é o caso da pandemia desencadeada pelo Coronavírus, muitas vezes são difíceis e acarretam desafios institucionais de inovação e flexibilidade. Deste modo, considerando que o

cenário educacional de todo o país foi gravemente afetado, em 2020, alterações nos modelos dos sistemas educacionais foram necessárias (MOREIRA et al., 2020).

A suspensão das aulas letivas presenciais implicou que professores e alunos migrassem para o ensino *online*, sendo essa uma saída rápida e emergencial para dar continuidade às atividades educacionais, por meio dos recursos tecnológicos. Quanto a isso, docentes de todo o país se viram obrigados a transferir e transpor metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos, além de guiar o processo de aprendizagem do aluno de modo a desenvolver suas competências (MOREIRA et al., 2020).

Diante de tamanhas demandas, percebe-se, a partir dos estudos de Bezerra (2021), que docentes passaram a ser cada vez mais exigidos, ao mesmo tempo em que se viram em meio a grandes esforços para se (re) qualificar e (re) adaptar ao “novo normal”. Vale salientar, que por ser insuficiente apenas disponibilizar os recursos digitais para que os estudantes fizessem uso, o trabalho docente também exigiu o papel de promover reflexão para os mais diversos aspectos: emocionais, econômicos, mentais e sociais, pois são eles que parecem produzir uma conexão quase indelével em meio ao sucesso individual e à competência desenvolvida ao lidar com tecnologias.

Em relação à inserção dos recursos digitais, Lima (2021) os considera como “suportes didáticos”, os quais permitiram que os docentes se deparassem com outras opções plausíveis para desempenharem suas práticas, no ensino remoto, fazendo com que a abordagem tradicional pudesse ceder lugar ao ensino com base nas novas tecnologias.

Nessa mesma concepção, Saraiva et al., (2020) reforçam que foi notório um esforço nos mecanismos disciplinares, chamando a atenção para os inúmeros artigos que saúdam o isolamento social como um instrumento capaz de acelerar o afastamento da escola dos modelos tradicionais, realizando inovações e impulsionando a autonomia dos alunos.

As salas de aulas virtuais por não demandarem a presença física do professor e dos seus discentes no espaço e no tempo, responderam à essência da educação em rede, proporcionando a flexibilidade que define este modelo educativo. Algo muito corriqueiro foi o uso das plataformas digitais que, ora mediavam uma comunicação síncrona, em tempo real, ora, assíncrona, com atividades postadas ou vídeos para os que tinham acesso à internet, proporcionando uma vasta multiplicidade de aplicações (MOREIRA et al., 2020).

Entretanto é importante ressaltar, como assim fez Saraiva et al. (2020), que o ensino remoto é distinto da educação à distância (EaD). Em geral, no primeiro, torna-se indispensável o envio de evidências sobre o desenvolvimento de atividades não avaliativas, caracterizando-se como um mecanismo de controle do uso de tempo e restabelecendo a noção de horário a ser cumprido. Enquanto no segundo, todo o curso e todas as atividades já foram elaboradas para tal fim.

Portanto, as instituições de ensino não devem negar aos alunos, o direito a tais recursos, considerando que esses, fazem parte do cotidiano de grande parte dos indivíduos, nas mais infinitas tarefas. Porém, saber manusear um computador ou aparelho celular não é suficiente, é fundamental “possuir competências e habilidades imprescindíveis para utilizar e aplicar os aparatos tecnológicos, em sala de aula, de forma crítica, colaborativa e criativa” (LIMA, 2021, p.172), tendo em vista, a ampla formação do aluno, para se viver nesse ínterim do século XXI.

Em linhas gerais, reconhecemos que essas transformações podem ser vistas pelas instituições de ensino de forma positiva ou negativa, a depender de como o corpo administrativo e todos os agentes envolvidos, incluindo os professores, irão encarar e tirar proveito da situação (LIMA, 2021). Nesse cenário pandêmico, percebemos que a escola não pode parar e que essa está vinculada fortemente à lógica pautada pela sociedade (SARAIVA et al., 2020).

Uma prova disso é o relato que será analisado posteriormente, pois reconhecemos que as transformações no ensino revelaram-se como uma valiosa alternativa para mediar às atividades letivas, ao ponto, que mesmo após a pandemia, o ensino híbrido continuou sendo utilizado.

### **2.3 Extensão universitária: uma alternativa de exercer a docência**

A universidade é um espaço que proporciona o agrupamento de diversos saberes heterogêneos (FERNANDES, et.al. 2012). É o pilar para a formação dos estudantes, para uma ocupação profissional e também para a ampliação das fronteiras do conhecimento, intensificando a criatividade e adaptando a identidade de uma nação. Nesse sentido, o seu compromisso social pode ser observado a partir de atividades indissociáveis que contemplem ensino, pesquisa e extensão, como atesta o Art. 207, da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Para os autores, a extensão universitária assume uma função essencial no ensino superior ao contribuir com ações para o aperfeiçoamento dos discentes na área em que deseja atuar, não só de maneira teórica, como também na prática. Um exemplo disso, na UEPB, nos cursos de licenciatura, existem programas, como o Pro-ENEM, que incentivam os licenciandos a exercerem a posição social de professor e ministrar aulas para alunos da educação básica, da rede pública, que desejam fazer ENEM. Vários graduandos, de diferentes licenciaturas, veem nesse projeto uma oportunidade de dar os primeiros passos na construção de sua identidade profissional. Com isso, extensão alia-se ao ensino, estabelecendo uma ampla integração entre diferentes setores da sociedade.

Em meio às múltiplas estratégias utilizadas para a obtenção do profissional cidadão, advindas das instituições universitárias, a efetiva relação de troca entre o acadêmico e a sociedade ganha destaque, seja para se identificar culturalmente, seja para assimilar sua formação com problemas com os quais, possivelmente, irá se deparar no futuro (BRASIL, 1999).

Nesses moldes, para Fernandes et al. (2012, p.172), “o ensino meramente transmissivo quebra o elo da indissociabilidade, comprometendo a qualidade do processo de aprendizagem”. Desta forma, a universidade deve estar enraizada na comunidade, provocando troca de valores, prioridades e principalmente experiências que venham a possibilitar que a população se enxergue como indivíduo de sua própria vida (LIMA, 2003).

Sobre essa perspectiva, as atividades de extensão<sup>4</sup> podem ser consideradas indispensáveis na formação do discente e na aptidão dos professores em formação inicial (como é o nosso caso), pois fornecem o aprimoramento da estrutura e das diretrizes da própria universidade na procura por qualificação. Tal postura facilita a

---

<sup>4</sup> Mais recentemente, em todas as Instituições de Ensino Superior, as atividades extensionistas estão sendo inseridas na matriz curricular dos cursos de graduação. Acerca disso, sugerimos a leitura de vários documentos disponíveis no site da UEPB: <https://uepb.edu.br/proex/curricularizacao-daextensao>

distribuição de subsídios para o aperfeiçoamento curricular, instiga a procura por soluções plausíveis para problemática nacional e oferece a prestação de serviços à população (SHEIDEMANTEL et al., 2004).

Dentre as relações desenvolvidas entre sociedade X extensão, o graduando atuante enxerga a necessidade de condutas de responsabilidade e autonomia na sua identidade profissional, uma vez que a extensão universitária permite uma visão em relação ao campo profissional e da atuação que o graduando terá nele, auxiliando-o a trilhar seus caminhos profissionais com base no conhecimento de vivências reais do seu campo profissional (SANTOS et al., 2016).

---

Atrelada a essa ideia, a formação do acadêmico é tomada como resultado do processo educativo executado na universidade, posto que auxiliará a sua compreensão como pessoa socialmente responsável, livre e apto a refletir sobre os aprendizados em sala de aula e nos mais diversos espaços, como a comunidade em que vão desenhando diariamente sua identidade pessoal e profissional respaldada na procura do saber ser, fazer e aprender (FERNANDES et al., 2012).

Diante disso, a UEPB, em meio aos seus inúmeros projetos de extensão, das mais diversas áreas, se consolida como uma valiosa via entre o saber produzido na universidade e os outros setores sociais, principalmente por considerar a formação acadêmica com base na vivência dos conhecimentos individuais e coletivos, de modo interdisciplinar e interprofissional, como abordado adiante.

### **3 DEFINIÇÃO DOS DADOS: do tipo de pesquisa ao contexto de produção**

O presente artigo é consequência de um estudo de abordagem qualitativa, a qual “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Sobre essa perspectiva, Pope e Mays (2005) apontam que a pesquisa qualitativa está ligada aos significados que os indivíduos atribuem às suas experiências, enquanto sujeitos sociais, e ao modo como as pessoas entendem esse mundo. E em função disso, é habitualmente definida como pesquisa interpretativa.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, pode-se defini-lo como um estudo documental, uma vez que se compreendem os documentos como todo registro possível de fonte de informações, em que o pesquisador necessitará fazer uma avaliação crítica, considerando seus aspectos internos e externos (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O *corpus* da pesquisa trata-se de um relato de experiência, o qual segundo Mussi et.al., (2021), consolida-se como um tipo de produção de conhecimento, cuja estrutura apresenta uma vivência acadêmica ou profissional, e tem como principal característica a descrição da intervenção, podendo contribuir na produção das mais diversas temáticas por meio da aplicação crítica-reflexiva junto ao teórico-metodológico. Em linhas gerais, “refere-se a uma construção teórico-prática que se propõe ao refinamento de saberes sobre a experiência em si, a partir do olhar do sujeito-pesquisador em um determinado contexto cultural e histórico” (DALTRO; FARIA, 2019, p. 228).

Vale destacar que foi solicitado à colaboradora a produção de um relato reflexivo acerca das suas atividades desenvolvidas no projeto de extensão

“Português Instrumental para alunos universitários e pré-universitários”, no ano de 2021. Dessa forma, o *corpus* (ver apêndice) foi escrito especificamente, em 24 de novembro de 2021 e conta com 13 parágrafos, escritos, predominantemente, em primeira pessoa, retratando conflitos, evoluções e desafios em vários momentos de sua experiência docente. Nesse cenário, a então colaboradora dessa pesquisa é também a autora desse artigo, porém, optou por escrever seu texto na primeira pessoa do plural.

Assim, na época em que foi feita a coleta de dados, o contexto girou em torno de uma graduanda do curso de Letras- Português, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), moradora da cidade Campina Grande, a qual possuía 24 anos de idade e havia dado início a sua vida acadêmica no ano de 2017, sendo aluna extensionista na cota 2021, durante o período de doze meses. O projeto em questão, é vinculado à Universidade Estadual da Paraíba, sob a coordenação da professora Tatiana Fernandes Sant’ana e de uma maneira geral, funcionou visando a oferta de um curso intitulado “Português sem Regras”. *A priori*, pensando em uma maneira eficaz de organização, o curso foi dividido em duas partes: em uma, foram contemplados estudos relacionados aos gêneros textuais, como os multimodais, jornalísticos e escolares (propagandas, artigo de opinião e notícia); e, na outra, os gêneros acadêmicos (resenha, resumo, seminário e normas da ABNT).

Para tanto, inicialmente, houve reuniões, discussões sobre as noções teóricas a serem utilizadas na elaboração das aulas, definição a respeito da temática a ser abordada e práticas de aulas-testes para avaliar o desempenho dos colaboradores. Só então, a organização dos cartazes de divulgação do curso foi finalizada, posteriormente postada nas redes sociais e encaminhada para professores da rede pública, juntamente ao site na UEPB. As inscrições foram feitas via questionário, no *Google Forms*.

O curso dispôs da participação de uma coordenadora geral, uma técnica administrativa e quatro alunas do curso de Letras- Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus I), sendo três voluntárias e uma bolsista. Participaram 94 alunos, advindos do ensino médio, pertencentes à rede pública de ensino, pré-universitários e universitários (sem distinção de curso), residentes de Campina Grande e diversas cidades circunvizinhas, como: Fagundes, Riachão do Bacamarte, Ingá etc. As atividades buscaram despertar nos participantes, o interesse pela leitura e produção de diversos gêneros textuais, com vistas a uma abordagem que se afaste de regras que possam padronizar e limitar o funcionamento da língua portuguesa.

Em razão do contexto pandêmico, causado pela disseminação do Covid-19 e respeitando as medidas de isolamento social impostas pelo Ministério da Saúde, todos os estabelecimentos considerados não essenciais, como os de ensino, comércio e religião foram obrigados a desenvolver suas atividades de forma remota. E conseqüentemente, todas as ações do curso ocorreram através das plataformas digitais, das quais destacaram-se: *Google Meet*, *Classroom* e o *Whatsapps*, servindo como meio de comunicação com os inscritos.

Foi estimada uma carga horária para dedicação das atividades do projeto de 104 horas, em que os encontros ocorriam semanalmente, com duração de 1h30 minutos, às terças-feiras, no horário das 15h às 16h30min (este horário definido estrategicamente para favorecer e oportunizar as extensionistas, as quais tinham aula

durante toda a manhã) correspondendo assim, dezoito encontros, sendo nove destinados a primeira etapa e nove a segunda.

Ao término de cada encontro, era solicitado que os participantes assinassem uma lista de presença, disponibilizada pelos ministrantes no *chat* do *Google Meet*. E após a conclusão de cada parte do curso, em um prazo de aproximadamente quinze dias, era enviado ao e-mail do cursista um certificado digital comprovando sua participação nas atividades.

Nesta compreensão, seguiu-se o pensamento de Moreira et.al. (2020), em que defendem ser benéfico que no ambiente virtual exista ao menos um espaço de comunicação para o compartilhamento de avisos e notícias, para sanar possíveis dúvidas dos alunos e para que os estudantes possam se relacionar de forma mais descontraída.

Como postulam Fortkamp e Tomitch (2021), trabalhos de pesquisa sobre gêneros textuais são uma opção atraente de se gerar conhecimentos que podem preencher lacunas, ainda abertas, sobre os vários usos da linguagem e sua interface com o exercício da cidadania, o que significa, o exercício de entender a realidade e agir sobre ela, fazendo parte das relações sociais e políticas cada vez mais amplas e variadas.

#### **4 A DOCÊNCIA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: uma prática inovadora e desafiadora para o professor em formação inicial**

No relato, *corpus* desse estudo, vários conflitos foram marcados ao longo do relato e enfatizados pela colaboradora, ao se colocar como professora iniciante, por isso, ressaltados durante a nossa análise. Dentre ele, selecionamos seis fragmentos, os quais foram divididos em três conteúdos temáticos, a saber: *Professor iniciante: o choque de realidade entre a vivência e o descobrimento na atuação docente; Ensino remoto: desafios e facilidades no período pandêmico e*

*Extensão universitária: contribuinte para a formação inicial do professor.* Vejamos cada um separadamente:

##### **4.1 Professor iniciante: o choque de realidade entre a vivência e o descobrimento na atuação docente**

*A priori*, para darmos início à análise, julgamos pertinente destacarmos fragmentos que evidenciam o “choque de realidade” da graduanda durante a sua primeira experiência como professora. E assim, visualizarmos de que modo essa vivência contribuiu para a sua formação inicial.

**Fragmento A:** “Na primeira aula que ministrei, ao me deparar com a pouca participação dos alunos, a desmotivação em mim se fez presente. Durante todos os anos de graduação, **é pregado pelos docentes a importância da participação dos alunos para o sucesso do processo ensino/aprendizagem**, como também nos é ensinado maneiras de tornar uma aula mais atrativa. **O impacto foi justamente esse, colocando em prática, a realidade é totalmente diferente.**”



**Fragmento B:** “Um ponto que também merece destaque por ter me causado surpresa foi o fato de alguns inscritos terem desistido do curso, ao verem que algumas aulas seriam ministradas por graduandas, já que a professora dava essa oportunidade para a gente ir treinando nossa atuação. Para muitos, **o graduando ainda é relativamente tido como incapaz, o que não é verdade. Se estávamos ali, é porque tínhamos capacidade.** Aos que permaneceram no curso, foi oferecido sempre que possível o meu melhor. Estudei todos os conteúdos e semanalmente **revisava as aulas que havia dado com as outras voluntárias, objetivando aperfeiçoá-las.** Inclusive, criamos um grupo no *Whatsapp* para facilitar e reforçar o trabalho cooperativo.”

Podemos perceber, a partir da leitura do fragmento A, a reflexão que a autora do relato faz acerca da sua experiência durante a primeira aula em que ministrou. Inicialmente, ela narra um sentimento de desmotivação mediante a pouca participação dos alunos e, em seguida, considera que toda a teoria ensinada no decorrer dos anos de formação teórica foi insuficiente para prepará-la em relação à realidade profissional. Para ela, a quebra do imaginário soa como um “impacto”, o qual vai de encontro com a ideia de Huberman (2020), a respeito do confronto inicial com as complexas situações profissionais.

Nesse conflito interior que a colaboradora estabelece, surge ainda outro ponto a ser considerado, o modo como as instituições universitárias abordam o exercício da docência, regido por documentos oficiais. Ao afirmar “colocando em prática, a realidade é totalmente diferente”, a graduanda revela algo muito recorrente: por um lado, enquanto graduandos, julgamos que o fato de as instituições não abordarem propriamente as possíveis realidades com que o licenciando irá se deparar; por outro, reconhecemos que apenas direcioná-los, fomentando assim a noção de que dominar apenas a teoria, é suficiente para obtermos um bom desempenho dos estudantes. Assim, oportunidades como esse projeto de extensão, possibilitou mais uma chance de atuar como professor, buscando estratégias para intervir em uma turma, mesmo que on-line.

No fragmento B, nossa colaboradora discorre sobre uma realidade um pouco difícil de aceitar: a desistência de alguns inscritos no curso, ao perceberem que não seria apenas a coordenadora geral do curso que estaria responsável por ministrar diretamente os encontros, mas sim, os meros graduandos. A partir disso, reverbera uma visão equivocada de que o professor iniciante é tido como incapaz, por ainda não ter concluído o curso. Porém, como forma de contrapor essa ideia, nossa colaboradora ressalta em uma espécie de desabafo, sempre que possível, dedicouse muito durante sua atuação, revelando que aquele momento de regência foi uma oportunidade para exercitar e aperfeiçoar a sua atuação, ao declarar que “revisava as aulas que havia dado com as outras voluntárias, objetivando aperfeiçoá-las”. Disso, depreendemos que seu saber-fazer docente foi remodelado em virtude das mudanças de prática e dos conhecimentos adquiridos em pleno processo (TARDIF; RAYMOND, 2000) de ensino-aprendizagem.

Diante disso, podemos afirmar que a graduanda perpassa, durante essa experiência como extensionista, pelo aspecto da “descoberta”, apontado por Huberman (2020). Nele, as primeiras atuações, ocupando propriamente o papel de docente em formação, podem ser tidas como experiências difíceis, como as apresentadas por nossa colaboradora, nos fragmentos A e B, porém, ter a

“oportunidade para a gente ir treinando nossa atuação”, é algo primoroso. Além de essa experiência ter possibilitado um maior contato com a docência, supervisionada por uma professora da academia e compartilhada com colegas voluntárias, serviria como um acréscimo às práticas desenvolvidas nos estágios, posteriormente.

#### 4.2 Ensino remoto: desafios e facilidades no período pandêmico

Neste tópico, vamos considerar como a docente em formação reflete sobre sua atuação em meio a um cenário de transformações digitais. Vejamos:

**Fragmento C:** [...] todo o contato com os alunos estava sendo virtual, através de câmeras e microfones, o que fazia com que nenhum dos estudantes se sentisse à vontade o suficiente para ligá-los e compartilhar suas ideias e reflexões, **me senti muito frustrada**. Assim, mediante essa realidade, refleti e cheguei à conclusão de que a depender da necessidade, **o professor tem que estar sempre reinventando a sua didática**.

**Fragmento D:** Foi necessário que eu me adaptasse ao uso das ferramentas digitais, uma vez que, devido às medidas de isolamento social causadas pela disseminação da Covid19, todas as atividades estavam sendo desenvolvidas de forma virtual e com a extensão não seria diferente. Assim, **não considero esse um processo fácil, mas de extrema valia, uma vez que toda a prática adquirida é fundamental para a vida de qualquer graduando, uma vez que, pode facilitar o seu desempenho em futuras experiências, como os estágios supervisionados**.

Partindo do fragmento C, visualizamos que a autora do relato, expõe suas inquietações sobre o ensino remoto e problematiza o fato de todo o contato com os estudantes estava sendo virtual, em face do período pandêmico 2020-2021. Considerando o fato de nossa colaboradora não ter experiência docente, temos a impressão de que ela criou expectativas em relação ao posicionamento dos alunos perante as câmeras e os microfones, ao declarar que se sentiu “muito frustrada”.

Em consequência disso, a extensionista reconheceu que “o professor tem que estar sempre reinventando a sua didática”, passando a considerar e a compreender muitas discussões advindas da academia, quanto ao fato de que a didática do docente deve ser ajustada de acordo com a necessidade de seus alunos. Essa reflexão ocorreu por nossa colaboradora ao perceber que disponibilizar apenas plataformas digitais, como o *Google Meet*, e ferramentas como o uso do microfone, para os estudantes cursistas interagirem, não foi suficiente. Assim, reiteramos as contribuições de Lima (2021), ao ressaltar que as mudanças ocorridas em todas as instituições educacionais têm um lado positivo e outro negativo, dependendo de como utilizaram as ferramentas em prol dos discentes. Aqui, vale lembrar que o uso de plataformas digitais e de ferramentas digitais foi novidade também para os docentes da academia, que tiveram que dar formação aos professores da educação básica sobre como melhor utilizá-las, mesmo sem saber ao certo como fazer. Logo, ministrar aulas, ainda na graduação, de maneira síncrona, permitiu à colaboradora ter uma prática totalmente inovadora, que só ajudou no estágio, como retratado a seguir.

No que diz respeito ao fragmento D, a colaboradora considera que, apesar de não ter sido um processo fácil, foi relevante e benéfico, no sentido de que “toda a

prática adquirida”, oriunda na primeira etapa do projeto de extensão, facilitou sua atuação e foi “de extrema valia”, podendo facilitar também, durante a sua atuação no estágio supervisionado que estava por vir, o qual ocorreu também de forma remota, no semestre seguinte.

Nesse viés, fica evidente que, mesmo com todas as circunstâncias desafiadoras, o ensino remoto surgiu como um mecanismo que deu continuidade às atividades educativas, fazendo com que os docentes, em formação ou não, se deparassem com outras opções para desempenharem suas práticas, em virtude de um ensino com base em novas tecnologias e distante de uma abordagem tradicional (LIMA, 2021). Acrescidos a isso, é salutar citar Geraldi (2010), ao defender que poder estabelecer relações com o conhecimento, de diferentes maneiras, permitiu à colaboradora experimentar situações que ficarão registradas na memória de sua formação, possibilitadas pela extensão universitária, aqui retratada e melhor discutida a seguir.

#### **4.3 Extensão universitária: contribuinte para a formação inicial do professor**

Os fragmentos destinados a essa temática refletem a possibilidade do aperfeiçoamento docente durante o desenvolvimento de atividades na extensão universitária.

**Fragmento E:** Foi através das orientações que pude praticar a preparação de sequências didáticas e corrigir problemas no meu fazer docente, como o fato de priorizar aulas expositivas, sem considerar a participação dos alunos e não controlar o nervosismo, deixando transparecer uma possível insegurança.

**Fragmento F:** Ademais, pelo projeto ter possibilitado a minha primeira experiência como professora iniciante, contribuiu para que eu pudesse vivenciar a prática pedagógica, me aperfeiçoasse e me fizesse começar a reconhecer como profissional. Observei aspectos que precisavam ser ajustados e aprimorei a minha metodologia, o que foi extremamente válido.

No fragmento E, a graduanda, ao relatar que “através das orientações que pude praticar a preparação de sequências didáticas e corrigir problemas no meu fazer docente”, evidencia seu saber proveniente da extensão universitária, pois descreve a oportunidade que o projeto lhe concedeu, possibilitando o reconhecimento e aprimoramento da sua metodologia enquanto professora iniciante. Acerca disso, nota-se que os projetos de extensão podem auxiliar o graduando a trilhar seus caminhos profissionais pautados no conhecimento de experiências reais do seu campo profissional (SANTOS et al., 2016).

Já na leitura do fragmento F, a graduanda ainda frisa que, a extensão universitária possibilitou sua “primeira experiência como professora iniciante”, por isso, contribuiu para “vivenciar a prática pedagógica” e se reconhecer “como profissional”. Com tal assertiva, ela adentra na concepção de Fernandes et al., (2012), ao declarar

que os aprendizados provenientes do dia a dia vão desenhando a identidade profissional e pessoal do docente.

Para finalizar, a colaboradora relata que observou “aspectos que precisavam ser ajustados” e aperfeiçoou a sua metodologia “o que foi extremamente válido”. Isso revela, mediante a experiência como aluna extensionista, que ela ampliou a sua visão sobre o que é “ser professor”.

De forma geral, esses seis fragmentos selecionados para análise diagnosticam que as atividades de extensão, como a ministração de aulas em cursos ofertados, mesmo que de maneira online, também contribuem para a formação inicial do licenciando e para a aptidão dos futuros professores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, percebemos, quanto à formação inicial docente, que toda a experiência advinda do projeto de extensão, principalmente no que diz respeito à prática adquirida ao ministrar as aulas, mesmo no cenário remoto, é viável, favorecendo ao licenciando a oportunidade de ampliar suas atuações em sala de aula, mesmo que não seja na educação básica, como ela mesma atestou no fragmento D, por exemplo.

Em relação às dificuldades enfrentadas, no choque de realidade, destaca-se que ele se tornou crucial nas aulas ministradas, pois possibilitou o desenvolvimento pessoal e profissional da colaboradora. Foi através dos desafios com os alunos, consigo mesma e até mesmo com as limitações, devido o cenário pandêmico, que a graduanda pode rever suas práticas, reinventar a sua atuação e revisar o seu fazer docente.

Com base nos fragmentos das falas da graduanda, pode-se observar como a imersão no projeto de extensão “Português Instrumental para alunos universitários e pre-universitários” proporcionou para a graduanda momentos de reflexão em relação a sua atuação profissional, uma vez que permitiu ser a protagonista de sua história, pois vivenciou situações reais de sala de aula, mesmo que num cenário virtual de ensino.

Deste modo, tornam-se significativas pesquisas que contemplem a formação inicial do licenciado, com base na análise de experiências de graduandos que tenham a oportunidade de vivenciar o exercício docente ainda durante a sua formação. Pois, pesquisas como essas, reconhecem e validam a importância da extensão universitária para um maior aproveitamento dos graduandos e podem vir a impulsionar ainda o ser, enquanto futuro professor.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Fábio Alexandre Silva. Experiências de ensino- aprendizagem remoto de inglês na licenciatura em letras/inglês durante a pandemia de covid-19: multiletramentos digitais e interseccionalidade. **Ilha do Desterro**, v.74, n. 3, p.041-066, 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Plano Nacional de Extensão Universitária. Brasília: MEC/CRUB, 1999. Documento do Fórum Nacional de PróReitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 01 de novembro de 2022.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 7, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020>. Acesso em: 01 de novembro de 2022.

DALTRO, Mônica; FARIA, Anna. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**. Rio de Janeiro, p. 228, 2019.

DANTAS, Maria; RODRIGUES, Linduarte. A formação do professor de língua materna aspectos didáticos e currículo. In: LOPES, Maria Suely de Oliveira; CARVALHO, Lucinere da Silva; ALVES, Shirley Marly (Org.) **Jogando com as linguagens: práticas de pesquisa no PROFLETRAS**. São Paulo: Pá de Palavra, 2019.

FERNANDES, M. et al. Universidade e a Extensão Universitária: A visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 169-194. 2012.

FORTKAMP, Mailce; TOMITCH, Lêda. **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. 1. ed. Florianópolis, SC: Editora Insular: 2021, v.19, n.1, p. 223-237, 2019.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.02, n.03, p.11-49, 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>. Acesso em: 18 de outubro de 2022.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In \_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos; Pedro e João, p. 81-101, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. p. 31-6. 2: ed. Porto: Porto, 2020.

LIMA, C. L. D. C. **O papel da extensão na universidade**. Santos, v. 28, n. 78, p. 1138, 2003.

LIMA, José Maria Maciel. A inserção das novas tecnologias digitais na educação em tempos de pandemia. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do**

**Conhecimento**. 03ed, v.03, p.171-184, 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-insercao>. Acesso em: 01 de novembro de 2022.

MOREIRA, J. et al. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n.34, p.351-364, jan./2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123/8228>. Acesso em: 01 de novembro de 2022.

MUSSI, R. et al. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. Pesquisa qualitativa na atenção à saúde. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed p. 118, 2005.

PRODANOV, Cristiano; FREITAS, Ernani. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed, Novo Hamburgo: Feevale, p.1-275, 2013.

SARAIVA, Karla. et al. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, p.1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 01 de novembro de 2022.

SANTOS, J. et al. Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v.7,n.1, p.23-28, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087/pdf>. Acesso em 19 de julho de 2022.

SHEIDEMANTEL, E. et al. A Importância da Extensão Universitária: o Projeto Construir. In: **2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, A. et al. Importância da Extensão Universitária na Formação Profissional: Projeto Canudos. **Revenferm UFPE online**. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem>. Acesso em 19 julho de 2022.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas, Unicamp, v.21, n.73, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. n.13, 2020.

## APÊNDICE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste relato, buscarei relatar a minha experiência como aluna extensionista do curso “Português sem Regras”, ofertado pelo projeto “Português Instrumental para universitários e pré-universitários”, vinculado a Universidade Estadual da Paraíba. A priori, vale salientar que, durante toda a minha graduação, sempre desejei participar de atividades extracurriculares, principalmente das que poderiam me proporcionar o contato professor X aluno. Uma vez que, até então, eu não havia cursado nenhum componente de estágio. E assim, ao receber o convite da coordenadora geral do projeto para ministrar aulas, enxerguei tamanha oportunidade.

Durante a cota 2021, pude vivenciar desde o planejamento do curso, elaboração das aulas, até a execução em si. No planejamento, participei de diversas reuniões, juntamente com outras voluntárias e a professora coordenadora, as quais além de discussões enriquecedoras com base em textos teóricos, contavam com aulas-testes, no intuito de fazermos uma pré-avaliação da nossa metodologia, tornando esses momentos importantes instrumentos para melhorar o meu desempenho frente uma sala de aula.

Foi através das orientações que pude praticar a preparação de sequências didáticas e corrigir problemas no meu fazer docente, como o fato de priorizar aulas expositivas, sem considerar a participação dos alunos e não controlar o nervosismo, deixando transparecer uma possível insegurança.

Em paralelo a isso, foi necessário que eu me adaptasse ao uso das ferramentas digitais, uma vez que devido às medidas de isolamento social causadas pela disseminação da Covid19, todas as atividades estavam sendo desenvolvidas de forma virtual e com a extensão não seria diferente. Assim, não considero esse um processo fácil, mas de extrema valia, uma vez que toda a prática adquirida é fundamental na vida de qualquer graduando, uma vez que, pode facilitar o seu desempenho em futuras experiências, como os estágios supervisionados.

Nesse contexto, ao longo do curso, ministrei aulas de Língua Portuguesa com a supervisão e suporte da professora coordenadora geral, voltadas aos estudos dos gêneros textuais para universitários, pré-universitários e estudantes que já haviam terminado o ensino médio e não estavam fazendo nenhum curso de nível superior por ora. Dentre os conteúdos, destaco: leitura e produção de gêneros textuais jornalísticos, escolares, multimodais e acadêmicos, e o trabalho com a análise linguística.

Na primeira aula que ministrei, ao me deparar com a pouca participação dos alunos, a desmotivação em mim se fez presente. Durante todos os anos de graduação, é pregado pelos docentes a importância da participação dos alunos para o sucesso do processo ensino/aprendizagem, como também nos é ensinado maneiras de tornar uma aula mais atrativa. O impacto foi justamente esse, colocando em prática, a realidade é totalmente diferente.

Como o cenário era outro, todo o contato com os alunos estava sendo virtual, através de câmeras e microfones, o que fazia com que nenhum dos estudantes se sentia à vontade o suficiente para ligá-los e compartilhar suas ideias e reflexões, me senti muito frustrada. Assim, mediante essa realidade, refleti e cheguei à conclusão de que a depender da necessidade, o professor tem que estar sempre reinventando a sua didática.

Então, pensei em momentos de maior interação, o que contribuiu para mantê-los focados na aula, tais como: comecei a fazer uso de uma linguagem que se adequasse à realidade deles, com práticas de ensino compreensíveis e voltadas para a necessidade dos mesmos, dando autonomia para que eles se sentissem responsáveis pelas discussões.

Passsei a observar que no passo que eles iam criando uma maior relação comigo, as participações iam aumentando e os conteúdos eram introduzidos naturalmente. É relevante lembrar que, por grande maioria dos assistidos serem universitários de diversos cursos, havia presente uma gigantesca troca de conhecimento.

Um ponto que também merece destaque por ter me causado surpresa foi o fato de alguns inscritos terem desistido do curso, ao verem que algumas aulas seriam ministradas por graduandas, já que a professora dava essa oportunidade para a gente ir treinando nossa atuação. Para muitos, o graduando ainda é relativamente tido como incapaz, o que não é verdade. Se estávamos ali, é porque tínhamos capacidade. Aos que permaneceram no curso, foi oferecido sempre que possível o meu melhor. Estudei todos os conteúdos e semanalmente revisava as aulas que havia dado com as outras voluntárias, objetivando aperfeiçoá-las. Inclusive, criamos um grupo no *Whatsapp* para facilitar e reforçar o trabalho cooperativo.

Ademais, pelo projeto ter possibilitado a minha primeira experiência como professora iniciante, contribuiu para que eu pudesse vivenciar a prática pedagógica, me aperfeiçoasse e me fizesse começar a reconhecer como profissional. Observei aspectos que precisavam ser ajustados e aprimorei a minha metodologia, o que foi extremamente válido.

Foi graças às intervenções que dei início aos estágios supervisionados com um diferencial, a experiência, principalmente em relação ao preparo de sequências didáticas e ao reconhecimento da importância da participação dos alunos. Percebi que os erros que costumava cometer no decorrer das aulas-testes, não se repetiram, comprovando que as orientações e correções foram consideradas.

Finalizei o projeto com a ideia firmada que o docente precisa estar em constante mudança, sempre se adaptando e respeitando as necessidades dos discentes, e feliz por saber que outras graduandas, assim como eu, terão a mesma oportunidade, visando que o projeto mesmo mudando de versão anualmente, busca manter e impulsionar o contato dos extensionistas com os alunos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter sido meu sustento diário. E principalmente, a Santa Terezinha, que com todo seu amor, confortou meu coração nos momentos de aflição e angústia.

Aos meus pais, Joselito Veiga de Melo e Maria Graciete Maciel Melo, minha base, fonte de amor e proteção, por sempre me guiarem no caminho certo e me mostrarem que todos os sonhos podem ser alcançados por meio dos estudos. Mãe, obrigada por ser esse exemplo de força e resiliência, por todo apoio e dedicação, nunca esquecerei o que a senhora fez por mim. Pai, que apesar de todo o cansaço, esteve comigo, me encorajando com um beijo na testa e reafirmando a todo instante que eu iria conseguir. Os amo infinitamente.



Meu filho, José Ravi Melo Martins, que, é o principal responsável por essa conquista. Obrigada por existir, por ser essa criança inteligente, companheira e carinhosa. Espero que um dia você tenha dimensão do amor que eu sinto por você.

A minha irmã, Inglidy Rennaly Maciel Melo, a quem admiro desde o meu nascimento, minha maior inspiração acadêmica. Obrigada por todas as vezes que estive ao meu lado.

Ao meu amigo e compadre, Daniel Araujo Linhares, por todos os conselhos, ensinamentos e amizade.

A minha tia e amiga Severina de Souza Pessôa (in memoriam), que na sua breve passagem pela terra, plantou a semente da gentileza e respeito no coração de todos ao seu redor. Saudade!

Ao meu companheiro, Vinicius Correia Duarte da Silva, sinônimo de alegria. Obrigada pela leveza que você trouxe para nossas vidas e principalmente por todos os sorrisos compartilhados.

A minha querida orientadora, Tatiana Fernandes Sant'ana, por toda paciência, dedicação e respeito. Por ter me apresentado a Linguística Aplicada da melhor forma possível e principalmente por ter possibilitado a minha primeira experiência como professora. Saiba que todos os nossos encontros foram enriquecedores. Sempre lembrarei e falarei da senhora com admiração. Obrigada!

A todos os professores da Universidade Estadual da Paraíba e do Colégio e Curso Alternativo, que contribuíram de forma significativa para minha formação. Sobretudo, a minha professora Verônica de Almeida Souza, a quem chamo carinhosamente de tia. Por todas as manhãs que gentilmente ficou ao meu lado, me alfabetizando. Jamais esquecerei o amor com que a senhora exercia a profissão.