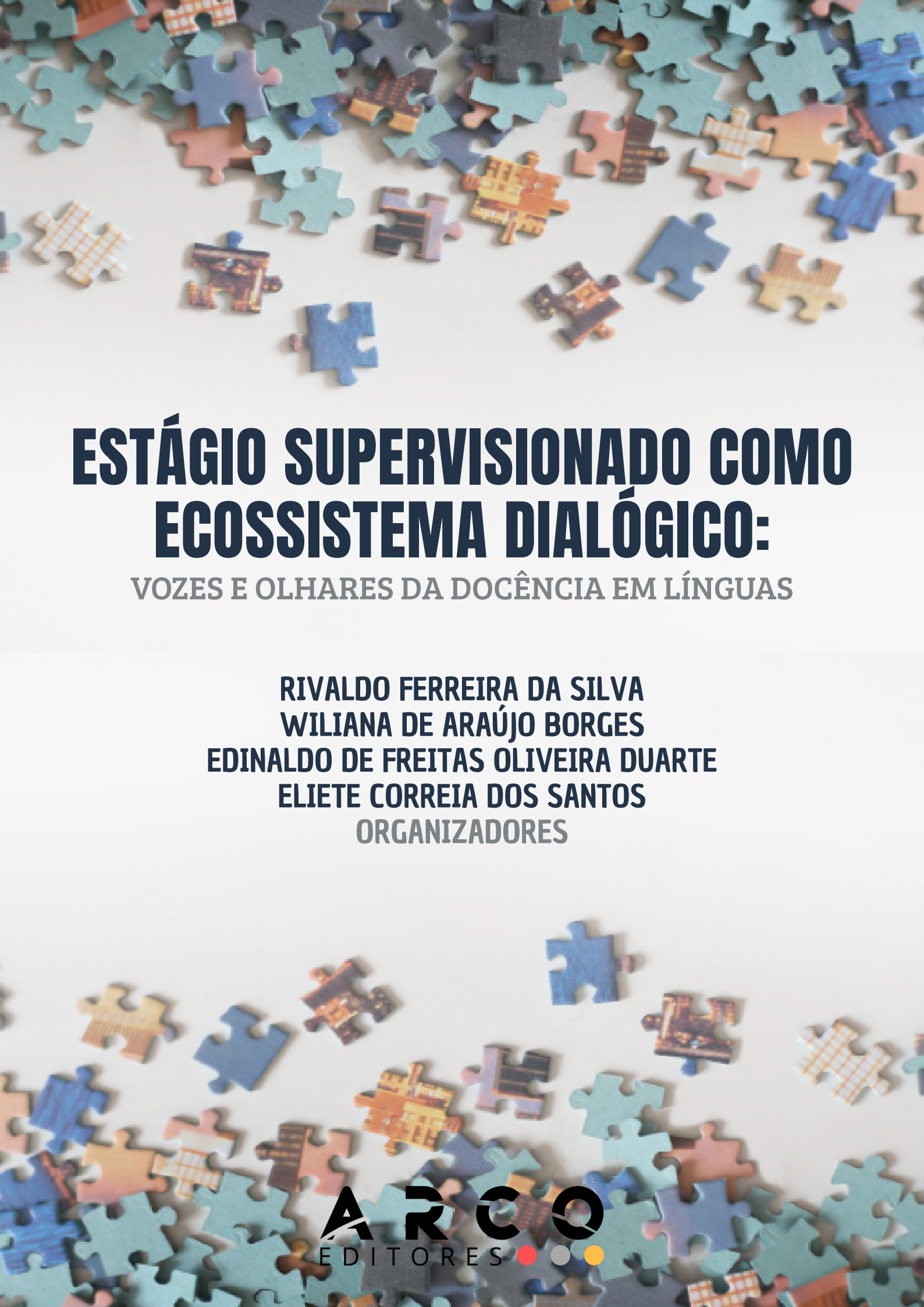


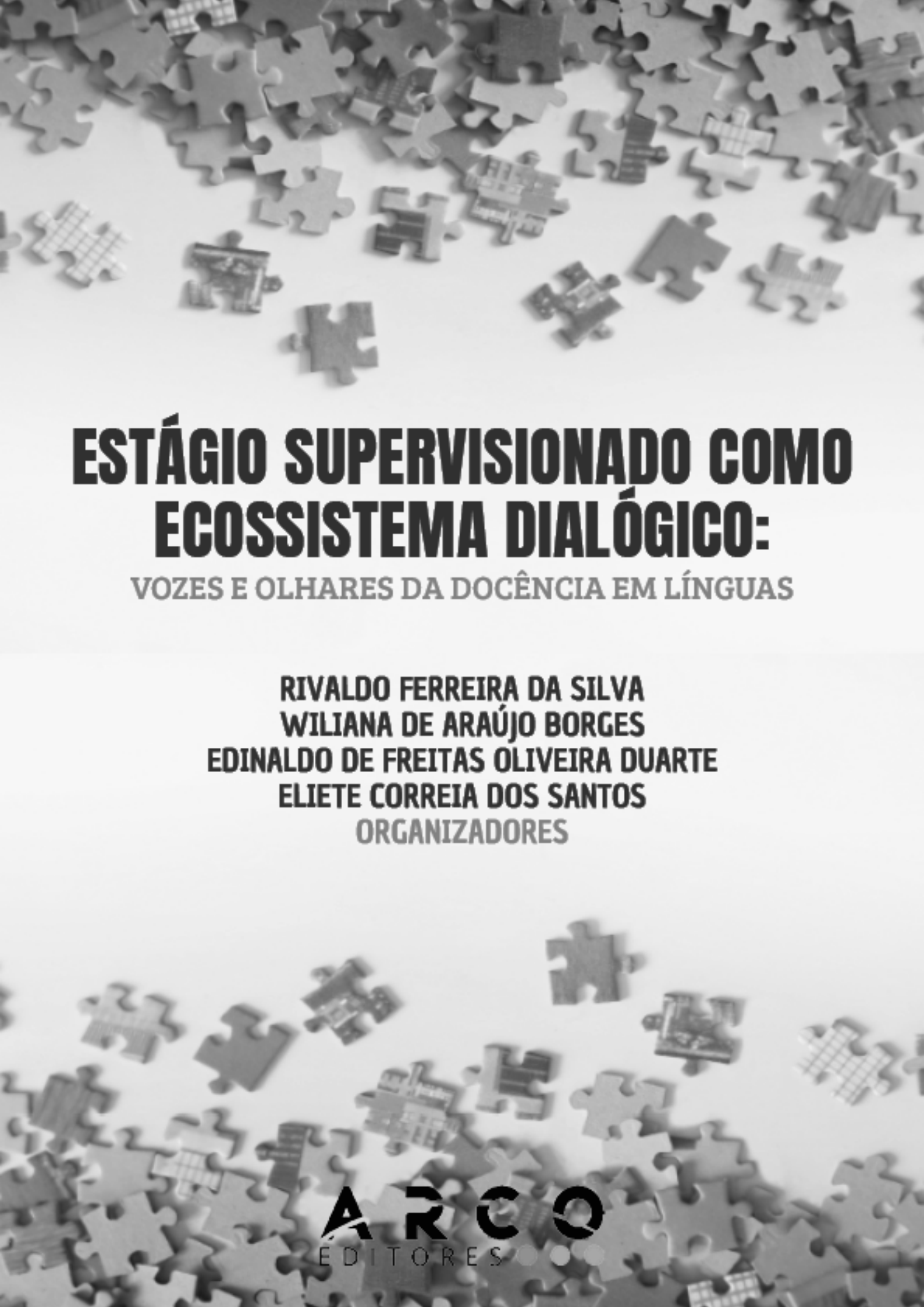


ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ECOSSISTEMA DIALÓGICO:

VOZES E OLHARES DA DOCÊNCIA EM LÍNGUAS

**RIVALDO FERREIRA DA SILVA
WILIANA DE ARAÚJO BORGES
EDINALDO DE FREITAS OLIVEIRA DUARTE
ELIETE CORREIA DOS SANTOS
ORGANIZADORES**

A R C O
EDITORES ● ● ●



ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ECOSSISTEMA DIALÓGICO:

VOZES E OLHARES DA DOCÊNCIA EM LÍNGUAS

**RIVALDO FERREIRA DA SILVA
WILIANA DE ARAÚJO BORGES
EDINALDO DE FREITAS OLIVEIRA DUARTE
ELIETE CORREIA DOS SANTOS
ORGANIZADORES**

A R C O
EDITORES

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivania Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Estágio supervisionado como ecossistema dialógico:
vozes e olhares da docência em línguas / Rivaldo
Ferreira da Silva, Wiliana de Araújo Borges,
Edinaldo de Freitas Oliveira Duarte, Eliete
Correia dos Santos, organizadores. – Vol. 1.
– Santa Maria, RS: Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

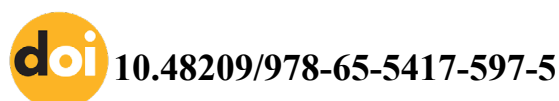
ISBN 978-65-5417-597-5

1. Estágio supervisionado. Formação de professores.
Ensino de línguas. Práticas docentes. I. Silva,
Rivaldo Ferreira da (org.). II. Borges, Wiliana
de Araújo (org.) III. Duarte, Edinaldo de Freitas
Oliveira (org.). (org.). IV. Título.

CDD: 370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370



Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ECOSSISTEMA DIALÓGICO

Vivenciamos, atualmente, ecossistemas de ensino (Alarcão; Rua, 2005) e aprendizagem cada vez mais instáveis, plurais e dinâmicos, os quais são marcados por múltiplas vozes, linguagens e dialogicidades. Face a este cenário conflituoso e intersubjetivo, (re)pensemos, então, as variadas potencialidades do Estágio Supervisionado (Pimenta; Lima, 2010; Silva, 2024) para a formação dialógica de professores de línguas (materna e estrangeiras), sob a óptica do arcabouço teórico-metodológico-epistemológico da: (i) Linguística Aplicada Crítica/transdisciplinar (Pennycook, 1998; 2006; Signorini; Cavalcanti, 1998; Celani, 1998); e, (ii) Teoria Dialógica da Linguagem (Bakhtin, 2010; Volóchinov, 2018).

O Estágio Supervisionado, por ser um ambiente de tensões e (re/de) construções (Medeiros; Silva, 2024), é um espaço para trocas conflituosas do ser e do fazer-se professor. É um entre-lugar, um laboratório, um espaço de aprendizagem que mobiliza saberes, desestabiliza certezas e provoca deslocamentos identitários, à medida que o dodiscente se vê convocado a agir responsivamente diante das demandas concretas da escola. Esses saberes mobilizados, não se restringem ao saber teórico-conceitual da área, mas é a articulação alteritária entre diferentes conhecimentos (linguísticos, pedagógicos, didáticos, emocionais e sócio-culturais) que, dialogicamente, contribuem para (re)construção docente.

Durante as vivências (trans)formativas do estágio, o dodiscente veste diferentes roupagens, as quais orientam sua performance docente e projetam horizontes futuros. Primeiro, enquanto observadores, os professores em formação conhecem seus contextos de intervenção, ação e reflexão, que, sob olhares crítico-reflexivos e movimentos dialógicos, permitem-lhes compreender as singularidades da cultura escolar, dos sujeitos que nela atuam e das práticas discursivas que ali circulam. Por conseguinte, com base nas observações geradas, os dodiscentes atuam como *designers* críticos de materiais didáticos (Silva, 2024), uma vez que, a partir de eventos cronotópicos situados, (re)desenham materiais que atendem a cenários, ações e agentes complexos, instáveis e inter-

subjetivos. E, por fim, atuam enquanto agentes reflexivos que testam e implementam materiais, técnicas de ensino e metodologias (inov/particip)ativas em prol de práticas significativas, (trans)formativas, dialógicas e alteritárias. Esse movimento crítico-dialógico e reflexivo permite ao professor em formação inicial (re)significar suas compreensões sobre ensino, aprendizagem e linguagem, reconhecendo-se como sujeito situado, histórico e responsivo no ecossistema do Estágio Supervisionado.

Face a este cenário, resgato, então, o título desta obra, o qual é: **“Estágio Supervisionado como Ecossistema Dialógico: Vozes e Olhares da Docência em Línguas”**. A escolha desta temática parte da subalternização do estágio frente ao currículo formativo, muitas vezes tratado como espaço meramente burocrático, periférico e desvinculado das práticas acadêmico-científicas que constituem a licenciatura; uma vez que, costumeiramente, é priorizado o caráter teórico da formação em detrimento da prática. Entretendo, conforme os estudos de Perrenoud (2002), Freire (1996) e Nóvoa (1992), o estágio e formação de professores que defendemos alicerça-se no aspecto dialógico entre a teoria e a prática; este último, por sua vez, é uma fonte legítima de conhecimento (Tardif, 2002) que (re)atualiza o fazer docente e oportuniza práticas mais inclusivas e crítico-reflexivas.

Sob um olhar fragmentado e tradicional, muitos, por exemplo, concebem o estágio como momento de “aplicação” de teorias previamente consolidadas. Mas, ao compreendê-lo assim, não estaríamos regredindo? Partimos da noção de que a vivência prática em sala de aula atualiza o que fora teoricamente postulado; e, por assim se arquitetar, o estágio deve ser visualizado como espaço alteritário de aprendizagem docente, não sendo reduzido a uma etapa protocolar, marcada pela exigência de cumprimento de carga horária, produção de relatórios e observação assistemática de aulas. Tal compreensão não apenas esvazia seu potencial formativo, como também reforça a ideia de que a docência se aprende por imitação, distanciando-se do caráter inventivo, situado e responsivo que constitui o trabalho do professor em contexto real (Pimenta, 1994). O agir docente, é, portanto, constituído pela tensão na prática, da reflexão sobre

eventos situados e das transformações que permitem repensar as potencialidades do estágio.

Por outro lado, entendo o Estágio Supervisionado como Ecossistema Dialógico, isto é, um espaço de trocas significativas entre todos os agentes que subsidiam o processo, sejam estes os protagonistas (estagiários, professores formadores e preceptores) ou todos os outros agentes (da universidade, seio familiar ou escola) que corroboram para que o estágio se efetive. Advindo da Biologia, o conceito de Ecossistema se ancora na relação entre diferentes comunidades que interagem entre si (seres bióticos e abióticos), em que cada ser possui um papel bem delimitado; na falta de tal ser/espécie, o ecossistema se desequilibra e tudo desanda. Na esfera do Estágio Supervisionado isso também acontece; temos um conjunto de seres (dodiscentes, professores formadores, preceptores e alunos) que a partir das relações dialógicas e alteritárias destes mantém/alteram/modelam determinando contexto (de ensino-aprendizagem). Visualizar o estágio como ecossistema é pensar as relações formativas como dinâmicas, interdependentes e atravessadas por múltiplas vozes que se influenciam mutuamente.

Resgato, assim, as vozes e os olhares no estágio. O estágio não deve ser um ambiente prescritivo, em que alunos observam passivamente, fazem anotações, planejam aulas, criticam práticas e as reproduzem; essa vivência precisa ser justamente o contrário. O dodiscente necessita assumir uma postura ativa-responsiva e crítica durante o processo; a este, por sua vez, é dada a tarefa de se posicionar, refletir, agir e relatar como se deu sua interação no novo ecossistema, agora, enquanto uma nova “espécie” e uma nova função, a de professor. Desse modo, ao prefaciá-lo este livro, resgatamos o poema de Fernando Pessoa, ao destacar que “há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”. Assim como anuncia Fernando Pessoa, a travessia marca o instante em que deixamos para trás as roupas gastas, aquelas que já se moldaram ao nosso corpo, para vestir novos sentidos, novos tecidos e novos gestos.

Na formação de professores, essa travessia encontra seu lugar primeiro no estágio supervisionado, momento em que o futuro docente experimenta diferentes roupagens: ora aprendiz, ora pesquisador, ora inventor de caminhos, ora *designer* de materiais didáticos. Cada vivência convida o dodiscente a ajustar novos tecidos formativos, redimensionar suas rotas e reconhecer-se, continuamente, em processo inconcluso, inacabado, único e irrepetível. O estágio, assim, é a metáfora de um guarda-roupa em transformação/mudança. Nele, vestem-se novas práticas; costuram-se saberes, reformam-se concepções e experimentam-se estilos docentes ainda em esboço. Nesses ecos, há roupas que apertam, outras que sobram, algumas que precisam ser remendadas, e todas ensinam algo sobre quem se está tornando. O professor em formação aprende, portanto, que não há vestimenta definitiva: o tornar-se docente é um percurso de ajustes, dobras e suturas, em que cada experiência amplia o repertório e reafirma a potência da mudança.

Encerro este prefácio com um convite a todos e todas que se interessam pelas contribuições advindas do Estágio Supervisionado. Aos leitores que percorrerem as páginas deste livro permitam-se experimentar novas peças, rasgar limites, reinventar texturas de suas (trans)formações.

Escrito por Rivaldo Ferreira da Silva
Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino
(PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I; RUA, M. Interdisciplinaridade, estágios clínicos e desenvolvimento de competências. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 14, p. 373-382, 2005.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de: MIO-TELLO, V.; FARACO, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CELANI, M. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In I. Signorini, & M. Cavalcanti, (Orgs.), **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MEDEIROS, L. O; SILVA, R. F. Entre tensões e reflexões: os desafios enfrentados por um professor de inglês em formação inicial. In: SILVA, R. F [Organizador]. **Reflexões sobre a prática docente no estágio supervisionado de língua inglesa: processos, descobertas e (auto/trans) formações**. São Paulo: Mentis Abertas, 2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERRENOUD, P; *et al.* **A formação dos professores no século XXI**. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, p. 11-33, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, R. F. **Manifestações da pedagogia dos multiletramentos em protótipos de ensino de professores de inglês em (trans)formação inicial: (re)desenhos críticos de materiais didáticos**. 2024. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

APRESENTAÇÃO

Este livro buscou reunir pesquisas oriundas de cenários experienciados por discentes, formadores de professores, preceptores de estágio e docentes da pós-graduação que refletissem acerca das potencialidades do estágio para a formação docente do professor de línguas a partir da intersecção com um dos eixos a seguir: (i) vida social e construção identitária docente; (ii) tecnologias digitais, metodologias ativas, multiletramentos e multimodalidade; (iii) professor reflexivo; (iv) inovação pedagógica; (v) educação inclusiva; (vi) decolonialidade; (vii) material didático; ou, (viii) questões étnico-raciais. Apresentemos, portanto, as contribuições desta obra.

No capítulo 1, intitulado de **“Diário de Bordo de uma Professora em Formação Inicial: Reflexões no Portfólio do Estágio Supervisionado II em Língua Inglesa”**, de autoria de Thayná Souto BARBOSA e Karyne Soares Duarte SILVEIRA, o estágio é visto como uma viagem transformadora que, por meio de uma narrativa crítica, criativa e intencional, as autoras relatam como se deu as práticas de estágio em um cenário de turbulências e novos redesenhos de rotas.

O capítulo 2, vivenciado por Breno Silva ANDRADE e Manassés Moraes XAVIER, está nomeado de **“O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa como um Ecossistema Comunicativo de Aprendizagens: Planejamento, Prática e Reflexão”**. Ao longo do capítulo, os autores apresentam as considerações obtidas a partir do estágio obrigatório de Língua Portuguesa no Ensino Médio (EM), destacando as significativas contribuições para a formação acadêmico-profissional do estagiário.

No capítulo 3, nomeado de **“O Estágio Supervisionado em Língua Inglesa como Espaço de (Re)construção de Saberes e Experiências”**, os autores Naira Maria de Jesus SILVA e Francisco Gabriel CORDEIRO SILVA refletem, a partir de metodologia operacional crítico-reflexiva, acerca das observações-monitoria ocorreram no Ensino Fundamental (EF), em uma escola municipal bilíngue pública e no Ensino Médio (EM); os resultados do relato

ênfatizam que o estágio é um evento marcante e significativo para o professor em formação.

No capítulo 4, intitulado de **“Prática, Reflexão e Adaptação: Experiências de Professores em Formação Inicial no Estágio Supervisionado em Letras Inglês”**, escrito por Cleydson Anderson Pereira da SILVA, Jéssica Thaiany Silva NEVES e Marcelo Tavares OLIVEIRA JÚNIOR, é enfatizado que o estágio não é só um espaço de aprimoramento do planejamento e execução de aulas, mas é, também, um espaço que fomenta a construção da identidade profissional dos futuros professores, ajudando-os a consolidar a sua autoidentificação como docentes.

No capítulo 5, desenhado por Wiliana de Araújo BORGES e Eliete Correia dos SANTOS e identificado por **“O Estágio Supervisionado na Pós-graduação: Uma Prática Discursivo-dialógica durante o Ensino Remoto”**, é destacado que o estágio docente é o encontro com as diferentes vozes sociais que o docente precisa estar apto para compreender que existe o espaço da sala de aula, mas que fora deste, existe o aluno/sujeito social que tem uma vida e suas múltiplas faces sociais; nesse ponto, as autoras refletem sobre uma formação docente mais dialógica.

No capítulo 6, nomeado de **“Letramento Digital e Formação Docente em Perspectiva Dialógico-Discursiva: Uma Proposta para o Estágio Supervisionado”**, sob os olhares de Maria do Socorro de Lucena SILVA, Eliete Correia dos SANTOS, Josenilda Santos LUIZ e Edilene Araújo dos SANTOS, é problematizado como os discursos formativos expressam concepções de linguagem, ensino e subjetividade, em especial frente aos desafios contemporâneos impostos pela cultura digital. Ademais, as autoras enfatizam que as exigências da sociedade contemporânea, marcada pela fluidez das tecnologias digitais e pela multiplicidade de gêneros e práticas discursivas, colocam a formação inicial de professores diante de desafios complexos.

No capítulo 7, intitulado de **“Ensino Remoto: Não era uma Tela, era um Papel”**, cuja autoria é de Shirley Brito Souza GONÇALVES e Eliete Correia dos SANTOS, é refletido acerca do ensino de leitura de Língua (LI) Inglesa em um cenário de pandemia que permitiu às autoras a observação de um

contexto atípico em que ele se realiza, em que os enunciados das atividades de leitura de LI utilizados para esse panorama possibilitou compreender melhor as metodologias e os desafios do ensino de LI mediado por portfólios (metodologia/estratégia usada para mediar as aulas durante a pandemia).

No capítulo 8, denominado de **“Estágio Supervisionado no Arquivo da Autarquia de Proteção e Defesa do Consumidor - Procon/PB: Um Relato de Experiência”** e sob autoria de Luceny Coutinho Silva de LIRA e Viviane Barreto Motta NOGUEIRA, é destacado que o estágio supervisionado obrigatório realizado no arquivo do PROCON-PB foi de fundamental importância para a aplicação prática dos conhecimentos aprendidos ao longo do curso, permitindo uma compreensão aprofundada sobre a gestão de documentos no setor público. As autoras destacam que o estágio contribui para o desenvolvimento de habilidades técnicas, bem como proporciona uma visão clara sobre o papel da gestão documental na eficiência dos serviços públicos e no acesso à informação.

E, por fim, no capítulo 9, intitulado de **“Preservação no Arquivo do 1º Cartório de Registro Civil de Bayeux - PB: Uma Prática do Estágio Supervisionado”** e de autoria de Marinara Marques de Lima ESTRELA e Viviane Barreto Motta NOGUEIRA, é refletido o papel do estágio supervisionado enquanto um espaço que entrelaça teoria e prática para o melhoramento do (futuro) contexto de trabalho, da área de atuação e da preservação de documentos.

Face aos capítulos apresentados, verifica-se que o Estágio Supervisionado é um/a: (i) viagem formativa e transformadora; (ii) ecossistema comunicativo de aprendizagens; (iii) espaço de (re)construção de saberes e experiências; (iv) campo interdisciplinar de saberes; (v) dispositivo de construção identitária; (vi) prática dialógico-discursiva; (vii) processo de ressignificação de afetos e práticas; (viii) processo de aplicação prática dos conhecimentos teóricos; (ix) entrelaçamento entre teoria e prática; e, (x) espaço privilegiado para discutir letramento digital e formação docente.

Defendemos, portanto, que o estágio, além de considerar a mobilização de saberes linguísticos, didáticos e pedagógicos da área, deve, também, dialo-

gar com diferentes áreas. E, a partir de diferentes contextos situados, assume diferentes roupagens e atua como um ecossistema vivo, (trans)formador, alteritário e decolonial.

Os organizadores:

Rivaldo Ferreira da Silva (Doutorando PPGLE UFCG)

Wiliana de Araújo Borges (Doutoranda PPGLE UFCG)

Edinaldo de Freitas Oliveira Duarte (Mestrando PPGLE UFCG)

Eliete Correia dos Santos (Professora Dr.^a PPGLE UFCG)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - Diário de Bordo de uma Professora em Formação Inicial: Reflexões no Portfólio do Estágio Supervisionado II em Língua Inglesa.....16

Thayná Souto Barbosa

Karyne Soares Duarte Silveira

doi: 10.48209/978-65-5417-597-0

CAPÍTULO 2 - O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa como um Ecossistema Comunicativo de Aprendizagens: Planejamento, Prática e Reflexão33

Breno Silva Andrade

Manassés Morais Xavier

doi: 10.48209/978-65-5417-597-1

CAPÍTULO 3 - O Estágio Supervisionado em Língua Inglesa como Espaço de (Re) construção de Saberes e Experiências.....49

Naira Maria de Jesus Silva

Francisco Gabriel Cordeiro Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-597-2

CAPÍTULO 4 - Prática, Reflexão e Adaptação: Experiências de Professores em Formação Inicial no Estágio Supervisionado em Letras Inglês.....67

Cleydson Anderson Pereira Da Silva

Jéssica Thaiany Silva Neves

Marcelo Tavares Oliveira Júnior

doi: 10.48209/978-65-5417-597-3

CAPÍTULO 5 - O Estágio Supervisionado na Pós-graduação: Uma Prática Dialógico-discursiva durante o Ensino Remoto.....87

Wiliana De Araújo Borges

Eliete Correia Dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-597-4

CAPÍTULO 6 - Letramento Digital e Formação Docente em Perspectiva Dialógico-Discursiva: Uma Proposta para o Estágio Supervisionado.....96

Maria Do Socorro de Lucena Silva

Eliete Correia dos Santos

Josenilda Santos Luiz

Edilene Araújo Dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-597-6

CAPÍTULO 7 - Ensino Remoto: Não era uma Tela, era um Papel.....109

Shirley Brito Souza Gonçalves

Eliete Correia Dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-597-7

CAPÍTULO 8 - Estágio Supervisionado no Arquivo da Autarquia de Proteção e Defesa do Consumidor - Procon/PB: Um Relato de Experiência.....128

Luceny Coutinho Silva de Lira

Viviane Barreto Motta Nogueira

doi: 10.48209/978-65-5417-597-8

CAPÍTULO 9 - Preservação no Arquivo do 1º Cartório de Registro Civil de Bayeux - PB: Uma Prática do Estágio Supervisionado.....142

Marinara Marques de Lima Estrela

Viviane Barreto Motta Nogueira

doi: 10.48209/978-65-5417-597-9

Sobre os Organizadores.....158

Sobre as Autoras e os Autores.....160

CAPÍTULO 1

DIÁRIO DE BORDO DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO INICIAL: REFLEXÕES NO PORTFÓLIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II EM LÍNGUA INGLESA

Thayná Souto Barbosa

Karyne Soares Duarte Silveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-597-0

PRÓLOGO: *CHECK-IN* PARA UMA VIAGEM TRANSFORMADORA

Assim como todo passageiro precisa realizar o *check-in* antes de embarcar em uma viagem aérea, momento em que apresenta os documentos e emite o cartão de embarque, a elaboração deste trabalho também exigiu uma preparação cuidadosa. Nesse contexto, o “*check-in*” representou a seleção das experiências, memórias e saberes que seriam fundamentais para a reflexão proposta.

No componente curricular de Estágio Supervisionado (doravante ES) II do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (*Campus I*)¹, o dispositivo avaliativo de formação utilizado por uma das professoras formadoras é o portfólio², que consiste em uma narrativa pessoal de cada estagiário sobre as experiências vivenciadas ao longo do componente. Esse texto é produzido de forma processual, por meio de questões mediadoras, a partir de um tema de livre escolha do estagiário, que tenha relação com

1 No Curso de Letras Inglês da UEPB (*Campus I*), os componentes curriculares de ES são divididos em três: o ES I, com carga horária de 105 horas, destinado à observação de aulas de inglês em turmas de Ensino Fundamental e Médio; o ES II, com carga horária de 150 horas destinado à observação e regência de aulas de inglês em turmas de Ensino Fundamental; e o ES III, também com uma carga horária de 150 horas, voltado à experiência de observação e regências de aulas de inglês em turmas de Ensino Médio, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1cgD38qfyR5axbb3Ac2Op7mu5gJykIsPE/view>.

2 Serafim e Celino (2014, p. 4) definem o portfólio como “[...] uma coleção das produções do estudante, as quais sinalizam as construções de sua aprendizagem. Sendo, portanto, um trabalho organizado pelo próprio aluno, tendo o docente ao seu lado como propositor e mediador das propostas de atividades, ou seja, um sinalizador de caminhos.”

a jornada percorrida. No meu³ caso, durante o ES II, cursado no primeiro semestre de 2025, associei o que aprendi na teoria com o que vivi na prática, usando como metáfora de todo o processo uma viagem de avião. Escolhi esse tema porque, assim como viajar de avião pode mudar a nossa maneira de ver o mundo, o ES mudou completamente meu jeito de entender o que é ser professora.

Destaco, primeiramente, meu interesse pela língua inglesa desde a infância. As músicas, as redes sociais, o contato com professores inspiradores e a experiência de intercâmbio no Canadá (realizado no ano de 2020) aprofundaram esse meu vínculo com o idioma. Por conseguinte, a escolha por Letras Inglês foi natural e turbulenta⁴. Contudo, foi por meio da participação em projetos de extensão e atividades de monitoria que descobri o prazer de ensinar e compreendi a importância da mediação pedagógica. Essa percepção se consolidou durante o ES I, que, assim como as horas de voo supervisionadas de um piloto em treinamento, permitiu-me vivenciar, entre observações e pequenas participações, como é estar do outro lado da sala de aula.

Portanto, neste capítulo, retomo trechos do portfólio elaborado ao longo do componente, que, por sua vez, está estruturado nas seguintes seções: (i) Bagagem teórica: os mapas que me guiam, que reúne os principais referenciais teóricos deste estudo, bem como as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC - Brasil, 2017) e as Propostas Curriculares da Paraíba (2018); (ii) Pouso inicial: reencontrando o território conhecido, que descreve as observações iniciais e o reconhecimento da escola e da turma; (iii) Plano de voo: traçando a rota das aulas, que trata do planejamento e das Sequências Didáticas (SDs); (iv) Turbulências a céu aberto: na cabine de comando, que relata as regências, desafios e práticas em sala de aula; (v) Contato com a torre:

3 O presente capítulo consiste em um recorte do portfólio de ES de uma das autoras retratando suas próprias vivências no componente curricular, por isso, foi mantida a narrativa em primeira pessoa do singular.

4 Essa sensação de turbulência se deu devido ao fato de que comecei a graduação na modalidade remota durante a pandemia, período difícil para qualquer estudante em razão dos desafios enfrentados, sobretudo pela pouca interação social existente, comprometendo a troca de saberes, o que levou-me a ter dúvidas sobre minha vocação docente e os desafios de conciliar os novos saberes teóricos e práticos a serem construídos.

feedback que ajuda a trilhar a trajetória, que reúne o as sessões de *feedback* e autoavaliações; e, por fim, (vi) Epílogo: pouso e conexões futuras, com as considerações finais sobre os aprendizados obtidos nessa jornada.

BAGAGEM TEÓRICA: OS MAPAS QUE ME GUIAM

Assim como um avião não decola sem os mapas de navegação e os manuais de voo, minha jornada docente também precisou de instrumentos teóricos para ganhar altitude. Logo nas primeiras aulas tivemos um impacto muito positivo com as discussões, especialmente sobre ‘Pedagogia da Autonomia’ de Paulo Freire (1996), o filme ‘Além da Sala de Aula’ (2011) e o artigo ‘John Dewey no cinema: os princípios educativos no filme “Além da sala de aula”’ (Accorsi; Teruya, 2018).

Reforçando a importância do educador como mediador do conhecimento e do respeito ao saber do aluno, Freire (1996) destaca que o professor deve estar aberto à curiosidade e às perguntas dos estudantes, atuando de forma crítica e mediadora, e não apenas como transmissor de conhecimento. Essa perspectiva se mostra essencial nesse processo de construção de uma prática docente reflexiva e dialógica.

Atrelado à leitura do livro de Freire, o artigo de Accorsi e Teruya (2018) discute sobre os princípios educativos de John Dewey presentes no filme “Além da Sala de Aula” (2011), ressaltando essa aprendizagem pela experiência. O estudo ampliou minha visão sobre a ideia de educação que não deve ser vista apenas como a transmissão de conteúdos prontos e acabados, mas como Dewey (1997 *apud* Accorsi e Teruya, 2018, p. 16) defende: “o saber precisa ser significativo para os alunos, precisa estar perto do que eles vivenciam e conhecem”.

Após estudarmos e discutirmos sobre a sala de aula como um ambiente transformador, partimos para a etapa seguinte: a observação. É nesse contexto que se tornam relevantes as contribuições de autores como Nodari e Almeida (2012), que destacam o valor da observação como um sistema de suporte para a formação docente, e Pimenta e Lima (2005/2006), que reforçam a importância de uma postura crítica e reflexiva diante das práticas pedagógicas.

Arelado às semanas de observação na escola, nas aulas do componente de ES II, o estudo sobre planejamento se fez presente. A partir das leituras das obras de Piletti (2004), Brown (2007), Harmer (2007), Araújo (2013), Stutz e Cristovão (2011), em conjunto com outros autores trabalhados nos seminários sobre SDs, realizados durante o componente, pude ampliar minha visão e refletir sobre o que significa um plano de aula, a importância do mesmo para o professor e ir além da ideia de que o plano de aula é uma simples organização de conteúdo. Mais detalhes sobre esse processo reflexivo e construtivo serão descritos na seção “Plano de voo: traçando a rota das aulas”, onde analiso o planejamento à luz das teorias estudadas.

Nesse sentido, para fundamentar ainda mais a prática pedagógica e garantir a qualidade e a equidade no ensino, partimos para o estudo sobre a BNCC (Brasil, 2017) e as Propostas Curriculares da Paraíba (2018). No contexto específico do estado da Paraíba, as Propostas Curriculares complementam a BNCC (Brasil, 2017) com adaptações regionais, permitindo ao estagiário compreender melhor como a formação docente pode ser ajustada ao contexto sociocultural dos estudantes, reforçando a importância da contextualização no ensino. Desta forma, a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (2018, p.189) aponta:

É importante que os professores preocupem-se em efetivar sua prática didático-pedagógica compreendendo a Língua Inglesa e seu uso enquanto práticas sociais, culturais e, até mesmo, políticas. Essa realidade predispõe que o ensino e aprendizagem da língua não podem ser baseados nem pautados em concepções estruturalistas, apenas, de forma descontextualizada, mas sim, no uso da língua.

Os documentos oficiais guiam o ES ao estabelecerem competências que os futuros professores precisam desenvolver, como a habilidade de planejar, avaliar e ajustar suas práticas de ensino conforme as necessidades dos alunos. Nesse contexto, a relação entre teoria e prática na formação docente deve ser encarada não como uma dicotomia, mas como um processo interdependente e dinâmico.

De forma complementar, Perrenoud (2002) enfatiza que o professor reflexivo não se limita a agir no “piloto automático”. Pelo contrário, ele ques-

tiona constantemente suas práticas, suas estruturas de ação e os sistemas educativos dos quais faz parte. Nas palavras do autor, “a prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares” (Perrenoud, 2002, p. 44).

Com a bagagem teórica devidamente organizada, era finalmente hora de decolar rumo ao destino principal desta jornada: a sala de aula. O momento tão esperado do voo da regência se aproximava e, assim como um piloto faz sua checagem final antes da decolagem, eu me preparava para o pouso inicial no território agora revisitado, não mais como aluna, mas como professora em formação inicial.

POUSO INICIAL: REENCONTRANDO O TERRITÓRIO CONHECIDO

Imagem 1 – Observações



Fonte – Arquivo pessoal (2025)

Todo voo começa com um pouso inicial, aquele momento em que a aeronave toca o solo de um novo (ou já conhecido) território, permitindo o reconhecimento da paisagem e o planejamento dos próximos passos. No contexto deste estágio, as observações funcionaram como um reencontro com o espaço escolar⁵, agora sob uma nova perspectiva, a de professora em formação inicial.

⁵ Cursei o Ensino Fundamental I e II nesta mesma escola, o que tornou essa experiência ainda mais significativa, pois pude visitar como professora-estagiária o espaço que conhecia como aluna.

Com base nas ideias apresentadas pelas autoras Nodari e Almeida (2012, p. 26), “...as observações podem criar uma espécie de sistema de suporte na medida em que ao abranger o todo, tanto aspectos positivos quanto negativos da sala de aula poderão ser vivenciados”. Quando aplicada como ferramenta pedagógica, a prática das observações pode revelar inúmeras vantagens, pois tanto professores supervisores quanto professores em formação inicial podem se beneficiar mutuamente ao compartilharem saberes, experiências e práticas.

É através da observação que o estagiário tem a oportunidade de conhecer, analisar e refletir sobre a prática docente antes de assumir um papel mais ativo em sala de aula. Diante disso, ao longo das primeiras semanas do semestre, focamos em leituras e discussões que tinham como objetivo tornar a experiência de observação um aprendizado valioso. Como afirmam Pimenta e Lima (2005/2006), as teorias oferecem ferramentas que auxiliam na análise das práticas educacionais, promovendo, assim, uma postura crítica diante das ações pedagógicas.

Foi com base nessa abordagem reflexiva que conduzi as observações realizadas ao longo das quatro primeiras semanas de estágio realizadas em uma pequena escola da rede particular de Educação Básica no município de Campina Grande/PB, que atende do maternal ao 9º ano, com turmas reduzidas, compostas por 6 a 10 alunos cada.

A turma do 8º ano, na qual estagiei, composta por apenas 6 alunos, pré-adolescentes participativos e curiosos, tornou-se meu principal território de aprendizagem docente. Ao longo das aulas, utilizamos o livro *English Play 8* - da FTD (Franco; Tavares, 2019) como principal material didático; o mesmo tem como proposta central engajar os alunos na construção de significados através de práticas discursivas, capacitando-os para a interação em contextos sociais reais.

A seguir, apresento um resumo dessas experiências de observação, realizadas em um trio de estagiários sempre às terças-feiras, das 7h às 8h40, por 4 semanas seguidas, destacando o que vivi, o que mais me chamou atenção e o que faria diferente como futura professora, sempre procurando explicar essas escolhas.

Na primeira semana de observação, a aula foi conduzida com base no livro didático e dividida em momentos bem definidos. Primeiro, tivemos as apresentações orais sobre tipos de *bullying*, seguidas de uma atividade com adjetivos e antônimos e, por fim, a aplicação da tarefa de casa. Um ponto marcante foi o uso espontâneo do dicionário pelos alunos, que buscavam palavras por conta própria e faziam associações criativas com o cotidiano, como “*Short é vídeo?*” e “*Leg é Leg press?*”. Essa prática demonstrou como o vocabulário pode ser ressignificado a partir das vivências dos estudantes, algo que poderia ser ainda mais explorado pelo professor. Como futura docente, percebi que atividades mais dinâmicas, como *matching games*, debates ou trabalhos em dupla, poderiam aumentar o engajamento e aproveitar o tamanho reduzido da turma para incentivar a fala e a participação.

Na segunda semana, a aula teve como foco a correção da tarefa de casa e a introdução ao conceito de *False Friends*. Apesar de bem estruturada, a participação foi limitada a apenas dois alunos durante a correção coletiva. Novamente, a associação de palavras com o cotidiano esteve presente, como por exemplo, no momento em que os alunos reconheceram a palavra “*Exit*” por terem visto em placas de *shoppings*. Um momento importante foi quando o professor supervisor precisou se ausentar da sala, permitindo que nos apresentássemos e interagíssemos com os estudantes, criando um vínculo inicial. Essa experiência reforçou em mim a importância de estratégias mais envolventes, como jogos e repetições orais, para reforçar a pronúncia e estimular a participação de todos.

A terceira aula foi dedicada à revisão de conteúdo para a avaliação global. O professor utilizou um *worksheet* com questões voltadas para o tema, possibilitando que os alunos praticassem a estrutura gramatical (Simple Past). Apesar das explicações no quadro, alguns estudantes apresentaram dificuldades para realizar a atividade, então, aproveitamos esse momento para atuar de forma colaborativa, auxiliando-os na resolução dos exercícios. De um modo geral, a aula foi produtiva, especialmente por acompanharmos os alunos mais de perto. No entanto, considerando que a revisão era voltada para uma prova com dez questões longas e com vários temas, acredito que o tempo disponível

poderia ter sido melhor aproveitado, incluindo outros outros tópicos, de modo a ampliar a consolidação do conteúdo.

Na quarta semana, a escola aplicou uma avaliação global com os alunos. Embora nossa primeira regência estivesse programada para este dia, esse momento também foi de extrema importância para nos aproximarmos da turma e observarmos sua disposição e comportamento em situações de avaliação. Todos se comportaram bem e, devido à extensão da prova, estivemos a todo tempo presentes, ajudando os alunos no que fosse necessário.

Com o terreno mapeado, era hora de traçar nossa rota de voo. Na próxima seção, detalharei como as observações se transformaram em planos de aula cuidadosamente construídos, em conexão com teóricos estudados em sala de aula, sempre mantendo o foco na aprendizagem significativa dos alunos.

PLANO DE VOO: TRAÇANDO A ROTA DAS AULAS

Antes de qualquer decolagem, uma etapa é indispensável: traçar o plano de voo. Essa fase exige atenção aos mínimos detalhes, como condições meteorológicas, destino, combustível e rotas alternativas. No contexto do ES, o planejamento de aulas cumpre esse papel fundamental. Piletti (2004, p. 61), reconhece o “planejar” como “assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema”. Ele orienta as ações pedagógicas e ajuda a ensinar de maneira mais planejada e consciente. Refletir sobre essa prática é, portanto, essencial para compreendê-la como parte viva da prática docente, capaz de promover uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, as leituras e discussões realizadas nas últimas aulas do componente curricular, juntamente com as contribuições trazidas nos seminários sobre SDs, mostraram-se essenciais para a criação do meu primeiro plano de aula neste semestre.

No capítulo 5 do seu livro, Piletti (2004) enfatiza o planejamento do ensino e sua importância como uma atividade essencial no trabalho do professor. Para o autor, planejar é organizar previamente as ações docentes, com base em objetivos claros, conteúdos relevantes, métodos apropriados e formas de avaliação coerentes. Essa definição de planejamento no ambiente educacional me

fez refletir sobre o quanto o planejamento vai além de apenas “listar” conteúdos, trata-se de uma prática reflexiva, na qual o professor precisa pensar no que ensinar, por que ensinar e como ensinar.

Ademais, Brown (2007) apresenta elementos-chave de um bom plano de aula, enfatizando a importância de cada ponto para professores que nunca ensinaram antes. Nesse sentido, ele também aponta o princípio do “i + 1” (*input plus one*), no qual se compreende que o aprendizado significativo acontece quando há um desafio que exige esforço, mas que ainda está ao alcance do aluno, promovendo avanço sem causar uma certa frustração.

Simultaneamente, discutimos o *Planning Paradox* de Harmer (2007), no qual ele reforça a ideia de que o professor precisa estar atento às reações da turma e disposto a fazer ajustes durante a aula, segundo o autor:

Por um lado, não faz sentido entrar em qualquer situação sem ter pensado previamente sobre o que vamos fazer. No entanto, ao mesmo tempo, se pré-determinarmos o que vai acontecer antes mesmo que a situação ocorra, corremos o risco não apenas de ignorar o que está bem diante de nós, mas, mais importante ainda, podemos também estar fechando caminhos de possível evolução e desenvolvimento. (Harmer, 2007, p. 364, tradução nossa)⁶

A respeito desse paradoxo, a afirmação de Harmer (2007) levou-me a refletir sobre como o planejamento deve ser bem preparado, mas com um espaço para mudanças. Essa ideia dialoga diretamente com a proposta de Araújo (2013) ao tratar das SDs como um caminho estruturado, porém adaptável. A autora mostra justamente como a SD precisa ser flexível, especialmente no contexto do Brasil, onde muitos estudantes têm pouca familiaridade com práticas de letramento.

Adiante, Stutz e Cristovão (2011, p. 575) ampliam mais ainda a compreensão sobre SD ao afirmarem que: “[...] os saberes pré-existentes são o ponto de partida para a construção de novas operações de linguagem”. As autoras reforçam e defendem a perspectiva de que o ensino de línguas deve

⁶ Trecho original: “*On the one hand, it makes no sense to go into any situation without having thought about what we are going to do. Yet at the same time, if we pre-determine what is going to happen before it has taken place, we may be in danger not only of missing what is right in front of us but, more importantly, we may also be closing off avenues of possible evolution and development.*” (Harmer, 2007, p. 364)

partir das práticas sociais e dos gêneros textuais com os quais os alunos já têm algum tipo de contato.

Sendo assim, concluí a fase das leituras obrigatórias e das apresentações dos seminários sobre as SDs percebendo e refletindo que o planejamento de aulas não é apenas uma exigência burocrática, mas um gesto de cuidado com todo o processo de ensino e com os aprendizes. Ao planejar com cuidado e com um objetivo claro, o professor se mostra comprometido com a aprendizagem dos alunos, antecipando desafios que podem aparecer, organiza recursos disponíveis e constrói pontes entre os conteúdos e a realidade da turma.

No caso do meu trio de estágio, o planejamento das aulas acontecia semanalmente, de forma remota, por meio de um grupo no *WhatsApp*. Esse momento de organização coletiva ocorria sempre após cada regência, o que nos permitiu refletir sobre a prática realizada e, a partir dela, adaptar e aprimorar as aulas seguintes. Por fim, assumimos gradualmente a regência, colocando em prática tudo aquilo que havíamos cuidadosamente planejado em conjunto.

Com o plano de voo em mãos e os instrumentos prontos, era hora de entrar na cabine de comando e enfrentar, na prática, os momentos de turbulência e céu aberto que marcaram a fase da regência, descrita a seguir.

TURBULÊNCIAS A CÉU ABERTO: NA CABINE DE COMANDO

Figura 2 – Regências



Fonte – Arquivo pessoal (2025)

Chegamos no ponto em que o piloto assume o comando da aeronave, conduzindo o percurso com autonomia, atenção e responsabilidade. No estágio, esse momento é a regência. Estar na “cabine de comando” foi, de fato, assumir o papel de professora, com todas as decisões, ajustes e surpresas que surgem durante o percurso.

Nesse período, o professor supervisor exerceu um papel fundamental: foi como um copiloto experiente, que, embora nos deixasse à frente dos controles, permanecia ao nosso lado. O mesmo nos proporcionou liberdade para a elaboração e aplicação das aulas, acolhendo cada plano proposto. Assim, durante a regência, tive a oportunidade de ministrar aulas, em trio, ao longo de seis encontros para estudantes de uma turma de 8º ano, do Ensino Fundamental II.

A seguir, descrevo cada uma dessas aulas, destacando os objetivos propostos, os desafios enfrentados, o desempenho dos alunos, a influência da professora formadora e do professor supervisor e minhas impressões gerais sobre essa etapa crucial da experiência docente.

A primeira semana foi dedicada à segunda parte de revisão, com foco na preparação para a avaliação. Esta etapa marcou também a elaboração do nosso primeiro plano de aula. Ele foi pensado com base nas observações das duas aulas anteriores, buscando um equilíbrio entre teoria e prática, reforço do vocabulário e atividade mais interativas, respeitando o conteúdo trabalhado anteriormente, mas inovando na metodologia. Essa construção seguiu os elementos-chave de um bom plano de aula apresentados por Brown (2007), além de levar em conta o princípio do “i+1”, apresentado anteriormente. A participação foi ativa e mesmo os mais tímidos se mostraram dispostos a contribuir.

Na nossa segunda regência, preparamos uma aula introdutória sobre o tema “*sustainability*”. Dos seis alunos, apenas três estavam presentes, mas a aula se mostrou bastante produtiva. Por se tratar de uma abordagem mais discursiva, baseada em trocas e reflexões, conseguimos explorar bem os conteúdos propostos e manter a duração da aula planejada. O destaque foi a nossa parceria como trio de professores em formação inicial (estagiários), que agiu colaborativamente para uma execução confiante da aula do início ao fim, mesmo com a

quantidade reduzida de alunos na turma, que poderia parecer problemático na realização uma aula mais dinâmica e interativa.

Na terceira regência, a aula teve um foco em “*simple future tense with will*”. Tivemos a turma completa e a presença da professora formadora, o que poderia ter gerado tensão, mas, ao contrário, trouxe leveza ao encontro. Os alunos amaram a presença da professora, e o fato de ela agradecer a cada um pelo nome próprio no final da aula, chamou bastante atenção dos mesmos. Em geral, a participação dos estudantes foi ativa em todas as atividades propostas (desenho, apresentação oral, construção da *timeline*, e uma pequena entrevista). Um ponto que me marcou foi a desenvoltura dos alunos com a atividade prática de *timeline*, que utilizou uma linha colorida, pregadores de roupa e pedaços de papel com palavras para que eles construíssem frases no passado, presente e futuro. Essa dinâmica permitiu que os alunos compreendessem a formação das frases de forma visual e interativa.

Na quarta semana, preparamos uma revisão do futuro com *will* (formas completas e contraídas) e expressões de opinião. Em seguida, os alunos foram convidados a expressar e discutir opiniões sobre sustentabilidade. Embora tenhamos nos alongado em alguns momentos da aula, isso não comprometeu o andamento das demais regências, longe disso, apenas floresceu ainda mais a discussão sobre algumas questões sociais. Destaco que a atividade do bingo utilizada para revisão da estrutura do *will* foi marcante, momento no qual pudemos ver os olhos dos alunos brilhando a cada palavra que acertavam, mostrando seu envolvimento genuíno.

Tivemos, na quinta regência, a continuação do trabalho com o *will* e vocabulário sobre sustentabilidade. Devido à ausência de uma colega, a aula foi ministrada em dupla, mas nada foi prejudicado, pois conseguimos nos organizar com agilidade, reforçando a importância da cooperação e da flexibilidade no ambiente escolar. Essa iniciativa nos remeteu às ideias de Perrenoud (2002) ao afirmar que ensinar é agir em situações muitas vezes imprevisíveis, o que exige do professor decisões rápidas e conscientes.

Ademais, um ponto importante foi a criação de comentários em inglês em *posts* do *Instagram* e a formulação de perguntas de opinião. Essa atividade

contribuiu para ampliar o vocabulário, estimular a escrita e preparar os alunos para a etapa seguinte: a avaliação parcial.

A última regência foi emocionante e marcou o encerramento de uma jornada significativa. A aula teve foco na apresentação da avaliação parcial, que consistiu na apresentação dos resultados das pesquisas de opinião realizadas pelos alunos e o uso de vocabulários relacionados a celebrações. Tivemos também a presença da professora formadora, cuja escuta atenta e acolhedora trouxe segurança e reforçou a importância do percurso que havíamos trilhado até ali.

Durante as apresentações dos alunos, foi gratificante observar como eles conseguiram aplicar os conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo das aulas para se expressarem com mais clareza e confiança no conteúdo estudado. As produções revelaram o esforço individual e coletivo e mostraram que, quando valorizados, os estudantes se sentem motivados a participar ativamente do processo de aprendizagem.

Após as apresentações dos alunos, realizamos alguns apontamentos construtivos, agradecemos o empenho de todos e conduzimos dinâmicas criativas para encerrar o encontro de forma leve e afetiva. Por fim, realizamos uma troca de cartas entre estagiários e alunos, agradecendo a todo momento a vivência que tivemos com os mesmos.

A seguir, compartilho como os momentos de escuta e o diálogo com a professora formadora, o professor supervisor e os colegas contribuíram para ajustar nossa rota e fortalecer ainda mais essa formação em voo.

CONTATO COM A TORRE: *FEEDBACK* QUE AJUDA A TRILHAR A TRAJETÓRIA

Após a 3ª regência, realizamos uma valiosa sessão de *feedback* via Google Meet, mediada pela professora formadora. Essa sessão, para mim, foi como a comunicação de uma aeronave com a torre de controle, essencial para garantir um percurso seguro e alinhado. Ademais, nesta sessão, tivemos um retorno coletivo sobre o trabalho desenvolvido até então e também recebemos observações individuais, que permitiram aprofundar nossas reflexões pessoais sobre a prática.

Diante disso, a professora também destacou o quanto nossas ações estavam alinhadas com as teorias estudadas nas disciplinas de base, ressaltando a coerência entre o que planejamos e o que efetivamente acontecia em sala de aula. Ela também valorizou o trabalho em trio, elogiando a forma como nos apoiávamos mutuamente, dividindo funções e garantindo que cada aula ocorresse com segurança e fluidez.

Adiciono ainda que tivemos um constante processo de autoavaliação e retorno entre o próprio trio. Após cada regência, sentávamos para conversar sobre o que havia funcionado bem, o que poderia ser ajustado, e quais estratégias poderiam ser retomadas nas próximas aulas. Essas reflexões também continuavam via grupo de *WhatsApp*, onde trocávamos mensagens e ideias frequentemente ao longo de todo o estágio. Essa comunicação constante foi essencial para o nosso desenvolvimento como professores em formação inicial e demonstrou o quanto o diálogo e a escuta ativa dentro de uma equipe fazem diferença no processo formativo.

Como destaca Freire (1996), ensinar envolve criar possibilidades de construção do conhecimento a partir do diálogo e da escuta mútua, e foi exatamente isso que vivenciamos em nossas trocas no trio e com a professora formadora.

Quanto ao professor supervisor da escola, é importante destacar que esta foi sua primeira experiência de supervisão, o que pode justificar, no nosso entendimento, as poucas trocas que tivemos com o mesmo. Apesar disso, ele se mostrou bastante aberto e nos deixou livres para decidir sobre as práticas pedagógicas, as atividades realizadas e os materiais didáticos utilizados, o que contribuiu bastante para a nossa autonomia.

Após dez semanas intensas de observação, planejamento, regência e reflexão, sinto que o estágio em campo foi, sem dúvida, uma das experiências mais marcantes da minha jornada acadêmica até agora. Em muitos momentos, me vi refletindo sobre outras experiências que já vivi na escola, como aluna e observadora, e agora, estar ali, na posição de professora, foi muito emocionante. Senti, ao longo das aulas, o carinho e o desejo de aprender que

vinha dos alunos, o que alimentava ainda mais o meu desejo de ensinar com dedicação e sensibilidade.

Essa capacidade de refletir durante a prática, o que Perrenoud (2002) chama de “reflexão na ação”, foi algo que busquei aplicar ao longo das minhas experiências em sala de aula. Em diversas situações, precisei adaptar o planejamento inicial de acordo com as reações e necessidades dos alunos, tomando decisões que favorecessem a aprendizagem de forma mais eficaz.

Além disso, como o autor destaca, o momento depois da ação também é essencial. Refletir com calma sobre o que ocorreu, analisar e repensar as estratégias são etapas fundamentais para o aprimoramento da prática docente. Essa postura reflexiva contínua é fundamental para a construção de uma prática pedagógica mais consciente, autônoma e transformadora.

EPÍLOGO: POUSO E CONEXÕES FUTURAS

“Senhoras e senhores, sejam bem-vindos à etapa final.” Após uma viagem repleta de aprendizados, ajustes de rota, e momentos de céu aberto, pousamos no epílogo deste capítulo desenvolvido a partir do portfólio produzido durante o ES II. Ao longo deste componente, pude vivenciar na prática aquilo que, até então, era conhecido por meio das leituras, discussões teóricas e simulações em sala de aula. Dessa forma, o ES II não foi apenas um componente curricular obrigatório, mas uma vivência profunda e significativa.

Ao longo do Estágio, tive a oportunidade de planejar, aplicar e refletir sobre aulas voltadas para o Ensino Fundamental II, sempre com base nos princípios discutidos em sala de aula e alinhados à BNCC (Brasil, 2017), bem como também descrito na ementa do componente curricular. Diante disso, cada aula exigiu planejamento cuidadoso e sensibilidade para lidar com diferentes ritmos de aprendizagem, bem como para adaptar estratégias diante de imprevistos.

Ainda que desafiadora, a produção de um portfólio me convidou a revisar cada etapa da jornada, a reconhecer com ainda mais clareza meus avanços e dificuldades, e a organizar minhas vivências sob uma perspectiva crítica e reflexiva. Escrever este documento foi mais do que relatar atividades realizadas,

foi narrar uma trajetória de aprendizagem construída com base no diálogo, na escuta, na prática e no afeto.

Por fim, retomo o tema que norteou a elaboração deste trabalho: “Diário de bordo de uma professora em formação inicial: reflexões no portfólio do Estágio Supervisionado II em Língua Inglesa”. Ao escolher esse tema, desejei representar a experiência como uma viagem pedagógica, repleta de descobertas, ajustes de rota e pousos reflexivos. Hoje, ao olhar para trás, compreendo que cada etapa dessa jornada foi essencial para consolidar minha identidade docente e abrir novos caminhos rumo ao exercício consciente e comprometido da profissão.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, Fernanda Amorim; TERUYA, Teresa Kazuko. John Dewey no cinema: os princípios educativos no filme “Além da sala de aula”. **Novos Olhares**, v. 7, no 2, 2018, p. 15-22. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/149406>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ALÉM da sala de aula. Direção de Jeff Bleckner. Estados Unidos da América, 2011 (1h35min).

ARAÚJO, Denise Lino. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza – ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 10 jun. 2025.

BROWN, H. Douglas. How to plan a lesson. In.: BROWN, H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York: Longman, 2007, p. 149-163.

HARMER, Jeremy. Planning Lessons. In.: HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. 4th ed. Essex: Longman, 2007, p. 364-378.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. **English play 8**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NODARI, Janice Inês; ALMEIDA, Mariza Riva de. Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas. **Revista X**, volume 2, 2012, p. 24-46. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rvx.v2i0.29306>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**. João Pessoa: SEDUC, 2018.

PERRENOUD, Philippe. Da Reflexão na Essência da Ação a uma Prática Reflexiva. In: PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2002, p. 29-45.

PILETTI, Claudino. Planejamento de Ensino. In.: PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004, p. 60-79.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: Diferentes Concepções. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2005/2006.

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

STUTZ, Lidia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 569–589, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8578>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CAPÍTULO 2

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO UM ECOSSISTEMA COMUNICATIVO DE APRENDIZAGENS: PLANEJAMENTO, PRÁTICA E REFLEXÃO

Breno Silva Andrade

Manassés Morais Xavier

Doi: 10.48209/978-65-5417-597-1

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar as considerações obtidas a partir do estágio supervisionado obrigatório de Língua Portuguesa no Ensino Médio (EM), realizado em uma Escola Cidadã Integral Técnica, em Campina Grande/PB. O referido estágio ocorreu durante a disciplina de Estágio de Língua Portuguesa, ofertada no período 2024.2, pela Universidade Federal de Campina Grande.

É válido ressaltar que essa disciplina representa o início da síntese da prática dos conhecimentos construídos em componentes curriculares fundamentais do início da graduação, voltadas para a formação docente. Dentre essas, destacam-se: Fundamentos da Prática Educativa, Políticas Educacionais, Paradigmas do Ensino e Planejamento e Avaliação. Assim, após a introdução a essas áreas do conhecimento e o comprometimento acadêmico que viabiliza a progressão no curso, o aluno é inserido no ambiente da sala de aula, assumindo a posição que constitui o cerne da formação: a docência.

Destaca-se, ainda, a relevância das experiências vivenciadas especialmente nas disciplinas de Paradigmas do Ensino e Planejamento e Avaliação. Tal destaque se justifica pela significativa inserção do licenciando em sala de aula na condição de observador. Ou seja, o aluno observa e descreve todo o aprendizado adquirido com o professor supervisor, bem como identifica suas tendências docentes, com vistas à adoção de uma prática alinhada a uma das te-

orias estudadas: a conservadora ou a da complexidade (Flach; Behrens, 2008).

Ademais, no que tange aos aspectos de planejamento e avaliação da prática docente, o estagiário tem contato direto com momentos cruciais da experiência educativa, tais como: a etapa de planejamento que antecede a aula, a aplicação do plano de aula e as considerações construídas ao longo do processo (Silva; Matos; Almeida, 2014). Nesse sentido, cada aula é considerada um espaço de múltiplas possibilidades, cuja realização do planejamento pode se concretizar de maneira mais ou menos efetiva, a depender de diversos fatores presentes no contexto escolar e que se inserem, conforme Rafael (2019), no princípio metodológico da ação-reflexão-ação.

Este capítulo está organizado em cinco (5) seções. A primeira, intitulada “A caminho da escola”, apresentará o aspecto estrutural e organizacional da instituição designada para a prática docente. Na segunda seção, “Caminhos da sala de aula: e agora, professor?”, será descrito o processo de planejamento e articulação do estagiário junto ao orientador e à professora supervisora em um ecossistema dialógico, a fim de definir a turma e os conteúdos a serem ministrados. A terceira seção, “Caminhando pelas aulas: do planejamento à prática”, evidenciará o planejamento metodológico de cada encontro conduzido pelo estagiário. Já a quarta seção, “Nos passos da reflexão: do diálogo ao planejamento”, buscará aprofundar as reflexões estabelecidas no ecossistema dialógico construído entre o estagiário e os principais agentes com quem interagiu durante a prática: orientador, professora supervisora, estudantes e o processo de elaboração das atividades. Por fim, a seção de considerações finais reunirá os principais apontamentos e experiências vivenciadas pelo graduando ao longo de sua trajetória no estágio.

DESENVOLVIMENTO

A caminho da escola

A atividade prática do presente estágio ocorreu em uma Escola Estadual Cidadã Integral Técnica, localizada na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba. No que se refere à infraestrutura da instituição, observa-se um cenário

bastante positivo, devido ao porte bem equipado e ao espaço confortável. Nesse sentido, a escola conta com: dependências com acessibilidade; sanitários acessíveis; fornecimento de alimentação; sanitários internos; biblioteca; cozinha; laboratório de informática; laboratório de ciências; sala de leitura; e quadra de esportes.

Adicionalmente, no que diz respeito aos aspectos ambientais relacionados à localização da escola, nota-se que ela está situada em uma região aberta e plana, o que favorece a circulação de correntes de ar pelos corredores. Esse fator é resultado da arquitetura bem planejada do prédio escolar.

Quanto à sua funcionalidade, a escola atende estudantes do Ensino Médio, contando com uma capacidade superior a mil alunos. Além disso, com o objetivo de promover um recorte artístico-educacional no processo de aprendizagem, a instituição oferece diversos programas voltados ao desenvolvimento cultural dos estudantes. Nesse contexto, era comum, durante os encontros, perceber que no auditório da escola ocorriam atividades que estimulavam habilidades sociais, artísticas e o trabalho em equipe, como peças teatrais, shows de talentos, saraus de poesia e aulas de reforço. Ademais, a escola também se destaca pelas iniciativas de incentivo à produção científica, promovendo a participação dos alunos em eventos como as Olimpíadas Brasileiras de Matemática, Língua Portuguesa, Física e Biologia.

O período de observação na Escola Cidadã revelou-se extremamente valioso, tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal, possibilitando a ampliação de redes de contato e a troca de saberes pedagógicos. Foi uma experiência de grande satisfação, na qual fui recebido de forma calorosa e respeitosa pela instituição e seus profissionais. O corpo docente e a equipe escolar, por sua vez, demonstraram um carisma ímpar, além de simpatia e educação exemplares — qualidades coerentes com uma instituição cujo compromisso central é a formação cidadã.

Caminhos ao ecossistema da sala de aula: e agora, professor?

O planejamento do presente estágio supervisionado foi desenvolvido ao longo de diversas reuniões entre o estagiário e seu orientador. Contudo, com o

intuito de apresentar os envolvidos e estreitar os laços entre eles, a professora supervisora foi convidada para participar da reunião que antecedeu o início do estágio, realizada no dia 05 de fevereiro de 2025.

Durante essa reunião, foram apresentadas as turmas sob responsabilidade da docente naquele ano letivo e, em comum acordo, decidiu-se que o estágio ocorreria apenas com uma turma da 2ª série do Ensino Médio, composta por, aproximadamente, 39 alunos. A escolha se baseou na compreensão de que, diante do tempo limitado do estágio, concentrar os encontros com uma única turma permitiria um melhor aproveitamento das aulas e maior qualidade na relação com os estudantes.

Dessa forma, foram realizados cinco (5) encontros com a turma, sendo cada um composto por duas horas-aula. As datas correspondentes a cada encontro foram: 1º encontro em 14/03/2025; 2º encontro em 21/03/2025; 3º encontro em 28/03/2025; 4º encontro em 04/04/2025; e 5º encontro em 11/04/2025.

Adicionalmente, vale ressaltar que, em concordância com a professora supervisora e o orientador, o estagiário docente planejou e ministrou conteúdos relacionados às classes gramaticais da língua portuguesa. A escolha desse conteúdo foi motivada pelo planejamento prévio da professora supervisora, que, em conjunto com o estagiário, reconheceu a importância fundamental do tema para o estudo da gramática, especialmente no Ensino Médio — etapa marcada por uma preparação voltada para concursos públicos ou exames vestibulares, como o ENEM, que exige competências específicas de domínio linguístico, tanto em suas questões objetivas quanto na produção da redação.

Durante o estágio, entre os eixos de Língua Portuguesa trabalhados, o da Análise Linguística/Semiótica recebeu especial atenção. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse eixo “abrange os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente durante os processos de leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos)” (Brasil, 2018, p. 80). Sua ênfase justificou-se pela relação direta com a compreensão e a aplicação dos conhecimentos sobre as classes gramaticais — conteúdos centrais no estágio —, mas sempre a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Conforme defendem Bezerra e Reinaldo (2020), a gramática não deve ser tratada como um objetivo final, mas como um instrumento que possibilita compreender como elementos linguísticos, como as classes gramaticais, contribuem para a produção de sentido em diferentes gêneros e contextos. Assim, a escolha desse eixo propiciou o uso de estratégias (meta)cognitivas que levaram os alunos a refletirem sobre a linguagem, analisando a seleção de palavras e estruturas gramaticais e seu impacto na interpretação do texto por leitores ou ouvintes. Dessa forma, o estudo das classes gramaticais integrou um processo reflexivo mais amplo, articulado à leitura e à produção textual.

No âmbito da Análise Linguística/Semiótica fundamentada em uma perspectiva dialógica, Pereira (2022) destaca que, ao considerar a prática de AL sob uma pedagogia que reconhece a alteridade como constitutiva do sujeito — simultaneamente individual e coletivo —, torna-se necessário repensar os papéis de professores e estudantes na investigação significativa da linguagem. Nesse sentido, as atividades propostas pelo docente precisam estar inseridas em contextos textuais relevantes, favorecendo a compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelo emprego de recursos linguísticos em diferentes gêneros discursivos.

A leitura de Sobral e Giacomelli (2021), ao abordarem a teoria bakhtiniana sobre o estudo das orações, reforça que a seleção de enunciados deve estar vinculada ao texto que fundamenta a análise, evitando tratá-los como frases isoladas. A análise deve considerar o contexto, investigando a função comunicativa do enunciado — ou de partes dele — no gênero discursivo estudado, isto é, aquilo que o locutor expressa a partir de um projeto enunciativo específico.

Caminhando pelas aulas: um ecossistema do planejamento à prática

Esta seção tem como objetivo apresentar a descrição do planejamento de cada encontro do estagiário docente com sua turma, visando evidenciar quais conteúdos foram abordados e de que forma sua organização didática ocorreu ao longo das aulas.

Primeiro Encontro

A proposta metodológica desta aula esteve estruturada em três momentos principais, organizados de forma a promover a participação ativa dos alunos e garantir uma melhor assimilação do conteúdo. O tempo total da aula foi distribuído da seguinte maneira: 30 minutos para a realização da atividade diagnóstica, 40 minutos para a exposição teórica do conteúdo e 30 minutos para a correção da atividade em sala.

A aula teve início com a aplicação de uma atividade diagnóstica composta por um conjunto de questões elaboradas para verificar a assimilação prévia dos alunos em relação à identificação e ao uso das classes de palavras: artigo e adjetivo. Esse momento permitiu ao estagiário docente avaliar o nível de conhecimento da turma sobre o tema, identificando possíveis dificuldades e direcionando melhor a abordagem pedagógica adotada nos momentos seguintes.

A partir da atividade diagnóstica, procedeu-se à apresentação teórica das classes gramaticais abordadas, buscando contextualizar o aprendizado e torná-lo mais significativo. A exposição foi conduzida de maneira a estimular os alunos a resgatarem seus conhecimentos prévios e experiências do cotidiano, favorecendo uma aprendizagem mais orgânica. Durante esse processo, adotou-se uma abordagem mista, combinando momentos expositivos e interações dialogadas, conforme proposto por Libâneo (2003), permitindo que os alunos participassem ativamente da construção do conhecimento. Essa estratégia possibilitou que conceitos tradicionalmente apresentados como “regras” no livro didático fossem compreendidos de forma mais dinâmica e contextualizada.

Após a exposição teórica, foi realizada a correção da atividade diagnóstica em sala de aula. Esse momento não se limitou à simples apresentação das respostas corretas, mas teve como objetivo incentivar a reflexão dos alunos sobre seu próprio desempenho, promovendo maior engajamento com o aprendizado. Além disso, a correção serviu como oportunidade para sanar dúvidas pontuais e esclarecer eventuais questionamentos levantados durante a atividade, contribuindo para a consolidação do conhecimento adquirido ao longo da aula.

Com essa estrutura, a metodologia adotada visou proporcionar uma experiência de aprendizagem dinâmica e eficaz, integrando teoria e prática de maneira equilibrada, garantindo a participação ativa dos alunos no processo educativo.

Segundo Encontro

A proposta metodológica desta aula compreendeu a divisão de sua duração em três frentes de discussão. Para a “Frente A”, a aula iniciou-se com uma breve revisão do conteúdo abordado na aula anterior, destinando-se dez minutos para relembrar conceitos previamente discutidos e esclarecer eventuais dúvidas dos alunos. Esse momento foi conduzido por meio de perguntas direcionadas, resumos sintéticos e exemplos práticos, visando reforçar o conhecimento adquirido e preparar a turma para o novo conteúdo.

Na sequência, foi realizada a exposição teórica sobre a flexão do adjetivo, com duração de trinta minutos. Inicialmente, apresentou-se a flexão em gênero, explicando-se a diferença entre adjetivos uniformes e biformes, exemplificando suas variações. Em seguida, abordou-se a flexão em número, demonstrando-se a formação do plural nos diferentes tipos de adjetivos. Posteriormente, tratou-se da flexão em grau, destacando-se os graus comparativo e superlativo, com exemplificações e análise de usos contextuais.

Após a abordagem sobre os adjetivos, a aula prosseguiu com a “Frente B” e sua apresentação teórica sobre os numerais, também com duração de trinta minutos. Primeiramente, foi conceituado o numeral, diferenciando-o das demais classes gramaticais. Em seguida, foi feita uma explanação sobre os números romanos, com a apresentação de sua estrutura e regras de formação. Posteriormente, discutiu-se o emprego dos numerais no discurso, enfatizando-se a concordância e o uso adequado em diferentes contextos. Para finalizar essa seção, foram fornecidas recomendações sobre a escrita e a pontuação dos numerais, reforçando-se boas práticas para evitar ambiguidades e erros comuns.

Por sua vez, na “Frente C”, dando continuidade à aula, foi realizada a apresentação teórica sobre os substantivos, que teve duração de trinta minutos. É válido ressaltar que tal momento pôde ser diluído entre o encontro atual e a aula subsequente, visando um melhor aproveitamento do aprendizado dos alu-

nos e evitando a sobrecarga de conteúdo. Inicialmente, foi fornecida a definição de substantivo, explicando-se sua função e características. Em seguida, abordou-se a flexão em gênero, destacando-se os substantivos uniformes e bifor- mes. Posteriormente, foram explicadas a flexão em grau e a flexão em número, detalhando-se as diferentes formas de pluralização. Por fim, foi apresentado o tema da flexão dos substantivos compostos, demonstrando-se as regras de plu- ralização e exemplificando-se casos específicos para facilitar a compreensão dos alunos.

Terceiro Encontro

A metodologia da aula foi estruturada em três frentes, de modo a ga- rantir uma progressão didática eficaz no ensino dos conteúdos gramaticais. Na Frente A, com duração de 20 minutos, foi realizada uma revisão da aula anterior. Nesse momento, os alunos foram estimulados a relembrar os princi- pais pontos discutidos, por meio de questionamentos dirigidos pelo estagiário docente e de uma breve retomada conceitual. Essa revisão permitiu a conso- lidação dos conhecimentos prévios e serviu como base para a introdução do novo conteúdo.

Na Frente B, com duração de 30 minutos, foi feita a apresentação teóri- ca sobre os substantivos. Inicialmente, o estagiário docente explicou a defini- ção de substantivo, destacando sua função na estrutura da língua. Em seguida, foram abordadas as flexões do substantivo, contemplando gênero, número e grau, com exemplos ilustrativos para facilitar a compreensão. Por fim, foram apresentados os substantivos compostos e suas regras de flexão. Durante essa exposição, foi utilizada uma combinação de materiais audiovisuais e esquemas no quadro, a fim de reforçar a explicação.

Por fim, na Frente C, com duração de 30 minutos, foi aplicada uma ati- vidade de fixação envolvendo os conteúdos estudados. Essa atividade incluiu exercícios de identificação, classificação e uso correto de substantivos e prono- mes em diferentes contextos. Além disso, foram propostas questões reflexivas que estimularam a análise da função dessas classes gramaticais na construção

do significado textual. A resolução dos exercícios foi acompanhada pelo estagiário docente, que esclareceu dúvidas e promoveu um momento de interação e reforço do aprendizado.

Quarto Encontro

A metodologia da aula foi organizada em quatro frentes, de modo a garantir a progressão adequada do aprendizado e a fixação dos conteúdos sobre preposições e conjunções.

Na Frente A, com duração de 20 minutos, foi realizada uma revisão da aula anterior. O estagiário docente promoveu um momento de retomada dos conteúdos previamente estudados, por meio de questionamentos dirigidos e da resolução de dúvidas. Para tornar essa revisão mais interativa, foram utilizados exemplos práticos e pequenos exercícios orais, incentivando-se a participação ativa dos alunos e preparando-os para o novo conteúdo.

Na Frente B, com duração de 30 minutos, foi feita a apresentação teórica sobre os advérbios. O estagiário docente iniciou explicando a definição e a função dos advérbios na estrutura da língua. Em seguida, abordou sua classificação.

Na Frente C, com duração de 30 minutos, foi introduzida a teoria sobre as conjunções. O estagiário docente iniciou a exposição apresentando a função das conjunções como elementos conectores entre orações e termos. Em seguida, explicou a diferença entre conjunções coordenativas (que ligam elementos independentes entre si) e subordinativas (que estabelecem relações de dependência entre orações). Para aprofundar a compreensão, foi explorada a distinção entre construções de explicação e de causa, analisando-se como conjunções como “porque”, “pois” e “já que” podem apresentar sentidos distintos, dependendo do contexto. Exemplos foram fornecidos para ilustrar essas diferenças, e os alunos foram incentivados a construir frases aplicando os conceitos apresentados.

Por fim, na Frente D, com duração de 30 minutos, foi realizada uma atividade de fixação, na qual os alunos resolveram exercícios que envolveram a

identificação, classificação e uso correto de advérbios e conjunções em diferentes contextos. A atividade incluiu questões objetivas e discursivas, incentivando-se a aplicação prática do conteúdo. O estagiário docente esteve presente durante toda a atividade, sanando dúvidas e promovendo a reflexão sobre os usos adequados das estruturas linguísticas estudadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos passos da reflexão: um ecossistema dialógico

Esta seção corresponde aos apontamentos reflexivos motivados pelos processos de interação ocorridos tanto durante o planejamento quanto ao longo da atuação em sala de aula, no período de vigência do estágio docente. Nesse sentido, busca-se enfatizar as considerações sobre todos os aspectos basilares da atuação do estagiário, a saber: o orientador, a supervisora, os estudantes e a elaboração de atividades.

Interação com o orientador

O processo de interação e planejamento com o orientador do estágio, desde antes de sua vigência, ocorreu de forma contínua, com a manutenção constante de momentos de diálogo. Ressalta-se que o planejamento relacionado à escolha da escola e da professora supervisora foi realizado de maneira minuciosa e contextualizada, considerando as vivências do próprio estagiário, isto é, seus objetivos e experiências ao longo da graduação.

Desse modo, destaca-se, em primeiro lugar, a sensível disponibilidade do orientador em acolher o estagiário em diferentes momentos para o planejamento das atividades e discussão de ideias para a atuação em sala de aula. O período anterior ao início do estágio contou com três encontros, realizados nas datas de 09/12/2024, 27/01/2025 e 05/02/2025. Nesses encontros, os principais debates giraram em torno da aplicabilidade e organização do estágio, bem como das possibilidades de escolha da escola e da docente supervisora.

Após esses momentos, e com a compreensão do orientador de que, em virtude da efetivação de atividades e projetos anteriores com a universidade,

a Escola Cidadã Integral Técnica atenderia satisfatoriamente às demandas do estágio, optou-se por essa instituição. Além disso, nesses encontros também se iniciaram os primeiros diálogos sobre as possibilidades de atuação em turmas do ensino médio, e considerou-se que a concentração do estagiário em apenas uma turma permitiria um maior aproveitamento das experiências docentes — aspecto que foi acordado com a supervisora na reunião do dia 05/02/2025.

Durante o período de vigência do estágio, a relação entre o orientador e o estagiário se deu por meio de reuniões síncronas, realizadas na sala do orientador na Universidade Federal de Campina Grande, e de forma assíncrona, por meio do envio prévio, por e-mail e WhatsApp, do planejamento de todos os encontros e da organização das atividades desenvolvidas com a turma do 2º ano do Ensino Médio (vide apêndice).

Em suma, ressalta-se que o orientador se manteve presente e atento a todas as etapas de planejamento, dúvidas pedagógicas e práticas docentes do estagiário. Ademais, destaca-se o cuidado e a responsabilidade nas orientações fornecidas, de modo que todo o percurso do estágio tenha sido guiado não apenas pela execução do conteúdo programático da escola e sua aplicação em sala de aula, mas também por perspectivas de atuação e desenvolvimento alinhadas aos objetivos de formação profissional do estagiário — cujas experiências estão sendo constantemente construídas, revistas e aprimoradas, como parte de um processo contínuo de transformação e aprendizado.

Interação com a supervisora

A interação estabelecida com a professora supervisora deste estágio docente ocorreu de forma positiva. Tal consideração parte do pressuposto de que o contato e a troca de ideias para o planejamento aconteceram ainda de maneira prévia ao início do estágio, momento em que foram acordados com ela aspectos relacionados às turmas em que o estagiário atuaria durante o ano letivo, às possibilidades temáticas para cada turma, aos perfis dos estudantes e aos horários mais adequados à prática docente do estagiário.

Após a definição dos aspectos estruturais e organizacionais da supervisão, bem como a escolha da turma do 2º ano do Ensino Médio para a prática

docente, dois encontros foram organizados entre a supervisora e o estagiário, com o objetivo de observar a turma e as aulas ministradas por ela, atentando-se aos aspectos pedagógicos, organizacionais e avaliativos.

No que diz respeito à sua atuação em sala de aula, observou-se que a supervisora possui carisma e estabelece um bom relacionamento com a turma. Tal constatação decorre do comportamento da docente em sala, que mescla momentos de descontração com o aprendizado da língua, como, por exemplo, ao utilizar exemplificações sobre classes gramaticais baseadas em vivências particulares dos alunos e em memórias construídas em conjunto ao longo do processo de aprendizagem. Nesse sentido, mais do que aplicável e profissional, sua abordagem torna o conteúdo significativo para os estudantes, ao conectá-los com suas próprias práticas de linguagem.

Além disso, ficou evidente, por meio de sua didática e da organização do planejamento, que as aulas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, mesmo quando direcionadas ao conteúdo gramatical, como é o caso, buscavam sempre incluir oportunidades, exemplos e curiosidades sobre livros diversos. Essa estratégia visava estimular os alunos a incorporarem a prática da leitura em suas vidas fora da escola, atribuindo a esse hábito um valor de enriquecimento moral e escolar. O objetivo era formar sujeitos não apenas como leitores proficientes, mas também como cidadãos conscientes das diferentes realidades e possibilidades que a vida — pessoal, amorosa, política, acadêmica, entre outras — pode trazer, exigindo dos estudantes em transição para a vida adulta uma postura crítica diante das dimensões social, política e econômica.

Interação com os estudantes

A interação com os estudantes da Escola Cidadã Integral Técnica, especificamente com a turma do 2º Ano, ocorreu de forma satisfatória. A turma, nesse sentido, demonstrou-se interessada, respeitosa e receptiva às propostas didáticas apresentadas pelo professor estagiário que assumia a regência, sem ocasionar quaisquer conflitos.

Adicionalmente, ressalta-se que tal característica foi ainda mais notável considerando o número expressivo de estudantes presentes na maioria das

aulas, que se aproximava de 40 alunos. Nesse contexto, o comportamento maduro, bem como a boa assimilação dos conteúdos e a participação ativa dos discentes durante as aulas, revelaram-se como aspectos positivos não apenas em relação à turma, mas também como reflexo do processo educativo da escola, o qual se mostrou eficaz e repleto de oportunidades para o estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento acadêmico-profissional dos estudantes.

Nesse viés, destaca-se ainda a representatividade e o protagonismo proporcionados pela escola no cotidiano dos alunos. Além das já mencionadas atividades científico-culturais apresentadas na introdução, a instituição conta com o apoio efetivo de estudantes monitores em cada disciplina. Tal prática representa um trabalho relevante de promoção da autonomia e da responsabilidade para os alunos que assumem essa função. Ser monitor não apenas configura um auxílio importante aos colegas de turma e um elemento essencial na formação educacional do próprio monitor, mas também contribui significativamente para a prática do estágio docente, uma vez que esses estudantes assumem um papel central nas orientações e interações em sala de aula. Eles estimulam o bom comportamento dos colegas e favorecem a atenção às aulas de Língua Portuguesa.

Elaboração de materiais didáticos e avaliação de atividades

O processo de elaboração de atividades, como mencionado ao longo da descrição de cada encontro, teve como base a prática de exercícios de fixação. Essa prática, diferentemente da aplicação do exercício diagnóstico no primeiro encontro — que teve como objetivo conhecer o perfil dos discentes em sala de aula —, buscou elaborar questões pontuais relacionadas ao conteúdo de cada aula, com a finalidade de estimular os alunos a manterem a atenção durante a explicação, já que sabiam que haveria uma atividade ao final, bem como testar sua assimilação do assunto. Em caso de dúvidas, os alunos também tinham a oportunidade de questionar o estagiário docente para obter esclarecimentos.

Adicionalmente, essa escolha metodológica foi motivada pelo reconhecimento do curto tempo em sala de aula permitido pelo estágio docente. Nesse contexto, dificuldades intrínsecas e anteriores à formação de cada estudante

difícilmente podem ser plenamente sanadas pelo docente, mas podem ser atenuadas a partir de sua identificação ao longo das aulas, por meio de explicações pontuais articuladas com a turma conforme surgiam as dúvidas.

É válido ressaltar também o perfil diferenciado dos discentes dessa turma. Diferentemente de contextos em que os estudantes se concentram exclusivamente nas possibilidades oferecidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), parte dos alunos demonstrava interesse por diversas carreiras profissionais, incluindo aquelas relacionadas à aprovação em concursos públicos. Diante disso, parte da elaboração das questões direcionadas a essa turma foi inspirada no estilo adotado por órgãos responsáveis por esse tipo de exame.

Entretanto, esse aspecto foi sempre esclarecido aos estudantes, de forma que nenhuma dúvida ou objeção quanto à formulação das questões fosse levantada, especialmente considerando que a cobrança de conteúdos sobre morfologia em concursos públicos tende a ocorrer de maneira mais objetiva, pouco contextualizada e com exigência de conhecimento sobre nomenclaturas específicas do estudo morfológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática do estágio supervisionado de Língua Portuguesa no período 2024.2, conforme as considerações apresentadas ao longo desta pesquisa, mostrou-se eficiente e altamente positiva para a formação acadêmico-profissional do estagiário docente. Essa avaliação é resultante do contato satisfatório mantido com o orientador de estágio, a professora supervisora e a turma do 2º Ano do Ensino Médio.

Para aprofundar a descrição acima mencionada, destaca-se, neste estágio, além da prática docente efetiva — que é o objetivo dessa etapa da formação no magistério —, o contato com um perfil de turma e de escola diferente do esperado em muitas etapas da educação básica. Nesse sentido, destaca-se a coordenação e organização da Escola Cidadã Integral Técnica, que, além de oferecer vivências acadêmico-científico-culturais diversificadas para os alunos, também apresenta na turma em questão um exemplo positivo de comportamento, postura e motivação discente para o aprendizado. Esse

cenário, inclusive, representou um desafio para o estagiário, que, em diversas ocasiões, precisou aprofundar o conteúdo planejado, pois o caráter introdutório dos temas já era amplamente conhecido pelos estudantes.

É comum que tal cenário seja estereotipado como “pouco provável” em muitos relatos e experiências de professores ao longo da Educação Básica (muitas vezes com motivações legítimas para tal). No entanto, é essencial que a vivência do estágio seja entendida como uma oportunidade de conhecer turmas e perfis discentes dos mais variados possíveis, os quais podem surpreender o estagiário de forma positiva e acolhedora.

Considerações semelhantes podem ser feitas em relação à supervisora e à coordenação escolar, que sempre mantiveram abertas as possibilidades de diálogo e planejamento, a fim de proporcionar ao estagiário uma vivência confortável em um contexto que, para muitos alunos de licenciatura, poderia representar o primeiro contato na condição de professor com uma turma de Ensino Médio.

Por fim, ressalta-se o caráter positivo da experiência narrada. Trata-se de uma construção didático-pedagógica que ficará marcada na formação do estagiário como um excelente exemplo de turma e cenário escolar para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Esta vivência certamente servirá de inspiração para diversas atuações futuras, quando o estagiário, já como professor regente, acompanhará seus anos de profissão e pesquisa acadêmica.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A.; FLACH, C. R. de C. **Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica**, 2008. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/desinstr_a1_art1.pdf.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** 2. ed. Recife: Pipa Comunicação/Campina Grande: EDUFCEG, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. p. 80-81.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica**: reflexões para leitores iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 100p.

RAFAEL, E. L. Planejamento de ensino de língua portuguesa como objeto de estudo na formação de professores. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 14-38, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v22i1.16128>.

SILVA, S. G. DA D.; MATOS, M. DE S. P.; ALMEIDA, M. DE D. Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão. **Cadernos de Educação**, n. 47, p. 73-84, 24 out. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i47.4651>.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. A prática de análise linguística em uma concepção de educação dialógica alteritária. *In*: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição [Orgs.] **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 529p.

CAPÍTULO 3

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA COMO ESPAÇO DE (RE)CONSTRUÇÃO DE SABERES E EXPERIÊNCIAS

Naira Maria de Jesus Silva
Francisco Gabriel Cordeiro Silva
Doi: 10.48209/978-65-5417-597-2

INTRODUÇÃO: DE QUE ESTÁGIO ESTAMOS FALANDO?

No âmbito dos cursos de graduação em Letras, o Estágio Supervisionado se configura como uma etapa crucial para a formação docente inicial, principalmente por proporcionar a licenciandos, neste caso, professores de língua inglesa em formação, um momento de *práxis* pedagógica, em que as discussões, teorias, atividades, palestras, etc. abordadas ao longo do curso são, finalmente, confrontadas e mobilizadas didaticamente.

No contexto do curso de licenciatura em Letras Inglês da Faculdade de Linguística, Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o componente curricular de Estágio Supervisionado I, conforme ementa, proporciona ao professor em formação inicial a oportunidade de atuar como monitor em turmas da educação básica. Ao invés de focar em imitar modelos ou criticar a escola e o professor, o referido componente ancora-se em uma abordagem baseada na observação, reflexão e pesquisa, integrando teoria e prática por meio da *práxis* pedagógica. Durante esse período, o docente em formação inicial realiza observações que possibilitam o início de sua prática de ensino, promovendo espaços para reflexões críticas sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Tendo como base uma metodologia operacional crítico-reflexiva, no decorrer da disciplina, foram realizadas atividades teóricas e discussões coletivas que visavam fazer questionar o papel do professor frente às concepções sobre

língua, linguagem e ensino-aprendizagem, por exemplo. Para isso, nossos estudos foram fundamentados em autores como Martins (2003), Pimenta e Lima (2005/2006), Cristovão (2009), Darvin (2016) e Haus (2023). Na sequência, desenvolvemos atividades de observação, reflexão e prática pedagógica, visto que, uma das características acerca deste estágio, é que, no momento de atuação nas escolas-campo, seu desenvolvimento ocorre em duplas. Especificamente relacionado à primeira autora deste texto, as observações-monitoria ocorreram no Ensino Fundamental (EF), em uma escola municipal bilíngue pública, na cidade de Campina Grande (PB), na qual foram monitoradas aulas durante quatro (4) terças-feiras durante o mês de setembro de 2024. Em seguida, a monitoria aconteceu no Ensino Médio (EM) em uma escola estadual pública, também na cidade de Campina Grande, onde foram monitoradas aulas durante três (3) terças-feiras em outubro de 2024.

Participamos, ainda, de um encontro com o professor regente de inglês da escola bilíngue, que compartilhou reflexões sobre o ensino bilíngue na rede municipal de Campina Grande, levantando questionamentos acerca dos desafios e das perspectivas futuras dessa abordagem educacional. Além disso, foram realizados os preenchimentos de Formulários de Observação, atividade proposta pelo professor formador, na época docente do Estágio I, cujo objetivo foi conduzir a um pensamento crítico-reflexivo sobre as teorias e abordagens observadas nas turmas monitoradas. Neste sentido, os aspectos mais relevantes das aulas foram identificados e descritos para que, posteriormente, fossem elaboradas reflexões, em formato de Relatório, a partir dessas observações.

À luz do exposto, esta pesquisa tem como objetivo relatar a articulação crítico-reflexiva entre pressupostos teóricos e a prática pedagógica monitorada, experienciada pela pesquisadora, primeira autora deste trabalho, e orientada pelo professor formador e pesquisador, segundo autor deste estudo, no contexto do Estágio Supervisionado em língua inglesa.

As próximas seções deste texto apresentam as discussões sobre a fundamentação teórica que orientou/orienta o trabalho dos autores, bem como uma descrição da monitoria, relacionando a reflexões críticas que sintetizam as principais práticas didático-pedagógicas e aprendizados adquiridos ao longo do componente de Estágio Supervisionado I.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS: O QUE ORIENTA NOSSA PRÁTICA?

Com o intuito de fornecer o embasamento teórico para as discussões subsequentes, serão abordadas as diferentes concepções de estágio e docência conforme Pimenta e Lima (2005/2006), as questões de língua e identidade na era digital segundo Darvin (2016), a linguagem como prática social por Martins (2003), as sequências didáticas para o ensino de acordo com Cristovão (2009), e problematização da avaliação no ensino por Haus (2023).

O estágio, enquanto etapa fundamental da formação docente, desempenha um papel crucial na articulação entre teoria e prática, permitindo ao professor em formação experienciar o ambiente escolar de maneira crítica e reflexiva. Entretanto, como discutem Pimenta e Lima (2005/2006), é comum ouvir dos graduandos comentários sobre a predominância de conteúdos “teóricos” nos cursos de licenciatura, alegando que o exercício da profissão se aprende “na prática”. Assim, o discurso “na prática, a teoria é diferente”, nos faz constatar, do ponto de vista empírico, que muitos cursos não oferecem uma base teórica suficiente para a atuação do professor, nem tampouco utiliza a prática como um ponto de partida para a construção de um alicerce teórico robusto. Deste modo, a partir da leitura das autoras, observa-se uma crítica recorrente à separação entre teoria e prática, evidenciada pela organização curricular fragmentada em disciplinas isoladas, sem conexão clara com a realidade profissional. Além disso, o estágio é frequentemente desvalorizado, com redução de carga horária e limitação de recursos institucionais, sobretudo em relação à atuação em escolas.

Uma preocupação significativa destacada por Pimenta e Lima (2005/2006) diz respeito à concepção da prática docente como uma mera reprodução de modelos preestabelecidos, mesmo quando articulada à teoria. Nesse cenário, observa-se que os estagiários frequentemente abrem mão de suas próprias experiências e saberes previamente adquiridos, replicando práticas pedagógicas que, muitas vezes, não correspondem à realidade educacional em que estão inseridos. Esse fenômeno desconsidera a individualidade dos alunos, que, em várias circunstâncias, não conseguem se adequar a tais modelos, evidenciando a necessidade de uma prática pedagógica mais con-

textualizada e flexível. Segundo Pimenta e Lima (2005/2006, p. 8),

[...] o estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Idealmente concebidos, à escola, competiria ensiná-los, segundo a tradição. Não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso, que trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais, com a inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de transformação da sociedade, de seus valores e das características que crianças e jovens vão adquirindo (Pimenta; Lima, 2005/2006, p.8).

Diferentemente do que se compreende como “imitação de modelos”, a docência é defendida, portanto, como uma prática social que intervém na realidade, sobretudo por meio da educação que se realiza principalmente nas instituições públicas de ensino. Nesse contexto, as autoras reforçam que as teorias têm o papel de fornecer ferramentas para a análise crítica e investigação das práticas estabelecidas, possibilitando não apenas o questionamento das ações dos indivíduos, mas, também, das próprias teorias, visto que elas são sempre explicações provisórias da realidade.

Assim, segundo Pimenta e Gonçalves (1990), o estágio tem como principal objetivo aproximar o estudante da realidade profissional em que atuará. Tomando esse pressuposto como base conceitual, Pimenta e Lima (2005/2006, p. 8) corroboram esta perspectiva: “é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá”. Logo, as autoras concluem que o estágio é o espaço formativo que capacita os educadores em formação para atuarem em colaboração, uma vez que a prática docente vai além de um esforço isolado, sendo fruto das ações conjuntas dos professores, além das dinâmicas institucionais que estão contextualizadas em realidades sociais, históricas e culturais situacionalmente.

Ao observar a revolução tecnológica do século XXI, Darwin (2016) também demanda uma reflexão crítica sobre como os educadores se adaptam a

essas novas realidades. A fluidez entre os espaços *online* e *offline* e as transformações nas práticas de letramento exigem que os futuros educadores colaborem para integrar essas inovações no ambiente escolar. O autor destaca que as novas mídias possibilitam formas inovadoras de interação linguística, que se assemelham à comunicação oral face a face, permitindo interpretações mais flexíveis, dialogadas e interativas da linguagem escrita. Subsequente, através da participação em espaços *online*, os alunos podem engajar-se em questões de seu interesse e expressar suas identidades. Darwin (2016) ressalta, portanto, como a interconexão entre a linguagem, a aprendizagem e a formação de identidades sociais nesse contexto digital, tem transformado as pedagogias de maneiras significativas, levando-as a repensar as relações de poder que perpetuam desigualdades na era digital.

Posto isso, passamos a discutir como a ideologia opera por meio da linguagem e de que modo essas operações atuam na constituição dos sujeitos/atores sociais. Pautado nos postulados de Fairclough (2001), Martins (2003, p. 35) pontua que o discurso é “a linguagem como forma de prática social”, isto é, a linguagem não apenas reflete realidades sociais, mas também participa ativamente na construção dessas realidades:

Várias implicações derivam daí: o discurso figura tanto como modo de ação, quanto como modo de representação; existe uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, entre a prática social e a estrutura social – a última é condição e efeito da primeira; também o discurso contribui para construir as chamadas ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’, as relações sociais entre as pessoas e os sistemas de conhecimento e crença. (Martins, 2004, p.35)

Por conseguinte, o autor discute a diversidade cultural e linguística no Brasil, que, embora convivam pacificamente, não são igualmente beneficiadas. Ele aproveita para destacar a importância de uma política linguística democrática que respeite as várias variantes do português, especialmente aquelas que enfrentam discriminação por parte da elite e dos meios de comunicação. Assim, um projeto sério de democratização deve incluir ações em política linguística e apoio aos diversos letramentos, especialmente em novas tecnologias. Ele argumenta que

Democratizar os meios de massa implica em considerar que o discurso da mídia deve forçosamente abrir-se para as contribuições de grupos minoritários, isto é, as minorias devem ter acesso ao discurso e serem representadas de forma igualitária, excluídos preconceitos e deturpações convenientes a grupos de interesse. Isso significa que – diante de uma política editorial que tem na busca desenfreada pelo lucro um dos sustentáculos do jornalismo e dos demais produtos da mídia – também nesse ponto os princípios da democracia deverão prevalecer: respeitar a decisão e os anseios da maioria, vigiar a atuação de agentes públicos e de serviços voltados para a sociedade, garantir espaço e consideração às minorias; excluir do discurso visões distorcidas da realidade, expressões pejorativas e discriminatórias; primar pela diversidade de opiniões e respeitar códigos de conduta no exercício profissional. (Martins, 2004, p. 42).

À vista desta questão, pautamo-nos em Cristovão (2009) no que diz respeito à ênfase e à relevância das Sequências Didáticas como projetos de ensino que, além de promoverem uma avaliação processual, também atuam como mediadoras de atividades sociais por meio da linguagem, considerando o sujeito/ator social, neste caso o aluno da educação básica, como agente ativo. Por conseguinte, a abordagem de linguagem é concebida em sua dimensão discursiva e sócio-histórica, com foco na escrita como um processo interativo de construção de sentidos. Com apoio de Pasquier e Dolz (1996) e de Figueiredo (2000), a autora reforça que a escolha dos materiais deve superar a falta de relação entre leitura e contexto social, priorizando textos que façam parte da realidade social dos alunos e possibilitem uma interpretação que revele aspectos ideológicos e históricos que cercam tanto os textos quanto os leitores, auxiliando-os a expressarem suas próprias identidades nas produções finais. Deste modo, os textos a serem utilizados nas Sequências Didáticas devem ser os que estão em circulação oriundos de contextos de situação e de cultura¹ reais, preparando o aluno para agir com a linguagem em diferentes situações sociolinguísticas.

Para concluir esta seção, Haus (2023) propõe uma nova abordagem em contrapartida às formas tradicionais de avaliação impostas aos alunos, desve-

¹ Os conceitos de “contexto de situação” e de “contexto de cultura” se remetem, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), ao contexto mais imediato da ação linguageira (associado às meta-funções da linguagem) e ao contexto mais amplo (vinculado a ideologias, discursos, etc), respectivamente.

lando alternativas a partir de uma perspectiva decolonial. A autora critica a avaliação como um mecanismo que frequentemente perpetua ideias normativas, onde os critérios avaliativos são estruturados com base em um padrão ao qual o aluno deve se conformar. Caso o estudante não se enquadre nesses parâmetros, ele é penalizado, gerando sentimentos de insuficiência ou de impostor, o que provoca intensos desconfortos emocionais.

As avaliações fazem parte de realidade social humana, as quais foram instituídas desde o início da escolarização nas sociedades ocidentais, especialmente no Norte Global². Todavia, em concordância com a visão de Haus (2023) sobre essa questão, entendemos que toda e qualquer avaliação pode e deve se adaptar aos contextos de situação educacionais locais, principalmente quando situados no Sul Global.

Corroborando esta discussão, Albuquerque e Haus (2020, p. 186), ao se embasarem em Mignolo (2008) e em Sousa Santos (2007), enfatizam que “é necessário que sejamos epistemologicamente desobedientes”, ou seja, que façamos o constante exercício do questionamento e da desobediência de seguir padrões hegemônicos e eurocêntricos de produção, de legitimação e de avaliação de conhecimento. Mediante o conceito de ecologia de saberes (Sousa Santos, 2007), que enfatiza a importância da coexistência de diferentes conhecimentos e de suas interações sustentáveis e dinâmicas, entendemos que não se trata de desconsiderar os conhecimentos provenientes do Norte Global, mas de descentralizar a posição do Norte de único legitimador de conhecimento e inseri-lo no mesmo patamar de importância que o Sul Global.

Assim, em termos de averiguação do conhecimento em sala de aula, como pontua Haus (2023), não há um modelo ideal; contudo, é necessário repensar as formas de avaliação, de modo que sejam instrumentos não meramente quantitativos ou somatórios impostos pelo docente, para “complicar a vida do aluno”, para “fazer com que o aluno sofra para estudar”, “para decorar os conteúdos

2 “Norte Global” e “Sul Global” são conceitos socioeconômicos e políticos que dividem o mundo entre países desenvolvidos (Norte Global) e em desenvolvimento (Sul Global), com base em características como riqueza, desigualdade, industrialização e história de colonialismo. Os conceitos são usados para agrupar países, não sendo uma divisão puramente geográfica, uma vez que países no hemisfério norte (como China e Índia) são frequentemente incluídos no Sul Global. Para um maior aprofundamento acerca desta questão, sugerimos a leitura de Sousa Santos (2007).

e tirar nota 10”, mas mecanismos que promovam uma educação linguística (Souza, 2019) e a participação engajada dos alunos no processo de tomada de decisões.

Em virtude destas discussões, fica evidente a importância da reflexão crítica no ensino de língua inglesa, visto que, docentes reflexivos, desde o momento de estagiários, podem moldar suas práticas conforme as necessidades contextuais e sociais dos alunos. Por conseguinte, para o estágio e a análise da monitoria que é abordada adiante, essas teorias destacam-se como fundamentais, pois orientam práticas pedagógicas que transgredem a ideia de transmissão de conteúdo. Elas promovem, em conjunto, caminhos para a reflexão, o diálogo e a adaptação às necessidades de aprendizagem dos alunos, podendo, assim, contribuir para a construção de um ambiente pedagógico mais inclusivo e responsivo.

MONITORIA: O QUE FOI POSSÍVEL OBSERVAR?

O período de monitoria nas escolas de Ensino Fundamental e Médio foi de suma importância para o processo de desenvolvimento da identidade docente e da prática pedagógica enquanto professora de língua inglesa em formação inicial. Deste modo, será apresentado, a seguir, uma descrição breve sobre as escolas de EF e EM nas quais estivemos, assim como um breve resumo das aulas assistidas e algumas reflexões sobre a experiência de monitoria de forma mais abrangente, com base nos pressupostos teóricos da seção anterior. Por questões éticas, não informamos os nomes das escolas, nem dos professores regentes.

Iniciamos a observação no EF na Escola Municipal Bilíngue e, posteriormente, realizamos a observação no EM na Escola Estadual, ambas localizadas na cidade de Campina Grande, na Paraíba. Ambas as instituições se destacam pela organização estrutural e pela manutenção da limpeza, o que contribuiu para um ambiente escolar funcional e bem organizado. A organização observada nas escolas não se limitava apenas ao aspecto físico, mas também envolvia o funcionamento administrativo, como o cumprimento dos

horários das aulas e a definição de dias de avaliação, por exemplo. As salas de aula de ambas as instituições eram amplas, proporcionando condições adequadas para acomodar o número de alunos. A ventilação era feita por meio de pequenas janelas e ventiladores, o que pareceu suficiente nos dias de observação, quando a temperatura climática estava amena. Contudo, é pertinente destacar que, em dias mais quentes, especialmente no verão, a ventilação limitada pode tornar o ambiente interno desconfortável.

Uma diferença significativa entre as duas escolas foi percebida no espaço interno das salas de aula. Na escola de EF, foram observados armários destinados ao armazenamento de materiais didáticos, um espaço para o uso de televisão e paredes pintadas e decoradas com atividades realizadas pelos próprios alunos, ambiente que, a nosso ver, confere um caráter acolhedor e estimulante. Por outro lado, na escola de EM, não havia armários ou espaços adequados para armazenamento de materiais. O número de tomadas era insuficiente e o acesso às poucas existentes era difícil. Além disso, as paredes apresentavam pichações e estavam sujas. Quanto ao perfil das turmas observadas, as turmas do 2º ano C do Ensino Médio e do 4º ano do Ensino Fundamental demonstraram grande interesse pelos conteúdos trabalhados em sala de aula, com alto nível de engajamento e interação. No entanto, uma exceção foi observada na turma do 2º FIC do EM, onde apenas uma pequena parcela dos alunos realizava as atividades solicitadas e se envolvia de maneira colaborativa nas aulas.

Tendo em vista as observações mencionadas, apresentamos, a seguir, duas Tabelas com a descrição sobre as aulas que foram monitoradas durante o período de estágio.

Tabela 1 – Descrição das aulas monitoradas no EF

Data	Turma	Atividade de ensino
03/09/2024	4º ano	O professor apresentou vocabulários relacionados ao jantar (<i>dinner</i>), revisando termos já conhecidos e introduzindo novos, além de discutir hábitos alimentares.
10/09/2024	4º ano	O professor apresentou o conteúdo (<i>there to be – this is, there are</i>) a partir de atividades curtas, explicando e resolvendo o primeiro exemplo antes de os alunos continuarem.
17/09/2024	4º ano	Três vídeos curtos sobre <i>Frankenstein</i> foram utilizados, variando em idioma e legendas, para explorar temas como aceitação e respeito às diferenças.
24/09/2024	4º ano	Os alunos participaram de um quiz sobre <i>Frankenstein</i> , com perguntas que variavam do autor da obra a detalhes específicos da história.

Fonte: acervo dos autores (2024).

Tabela 2 – Descrição das aulas monitoradas no EM

Data	Turma	Atividade de ensino
01/10/2024	2º ano C	Em grupos, os alunos criaram atividades sobre <i>tag questions</i> , formulando questões abertas e fechadas com variados níveis de complexidade.
08/10/2024	2º ano C	Os alunos, em grupos, responderam às atividades formuladas por outros grupos, mostrando progresso no entendimento de <i>tag questions</i> .
15/10/2024	-	Neste dia não houve monitoria, pois a professora regente não pôde comparecer. Sendo assim, não houve aula.
22/10/2024	2º ano FIC	Os alunos, individualmente ou em grupos, à critério deles, responderam a uma atividade formulada pela professora sobre <i>tag questions</i> .

Fonte: acervo dos autores (2024).

Após as descrições contidas nas Tabelas 1 e 2, abordamos, na próxima seção, as reflexões obtidas a partir da monitoria no EF e EM.

A MONITORIA EM ESTÁGIO PELO OLHAR DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO: O QUE FOI POSSÍVEL OBSERVAR CRÍTICO-REFLEXIVAMENTE?

Durante o período de monitoria, tive³ a oportunidade de vivenciar uma experiência enriquecedora e desafiadora, que ampliou significativamente minha compreensão sobre o ensino de língua inglesa e o papel do professor. As práticas de regência realizadas ao longo do estágio permitiram uma constante reflexão sobre as teorias aprendidas, levando-me a questionar conceitos previamente estabelecidos. Enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula exigiu de mim momentos contínuos de análise crítica. Além disso, tive que lidar com a descoberta da minha identidade como professora, com a adaptação de estratégias pedagógicas para atender os alunos e com situações delicadas, como relatos de racismo. Esse processo foi essencial para o meu crescimento profissional, e pensando sobre isso, apresento minhas reflexões sobre as dinâmicas de sala de aula e as estratégias de ensino, vinculando-as aos fundamentos teóricos estudados.

EF E A ESCOLA MUNICIPAL BILÍNGUE: O QUE FOI NECESSÁRIO DESEMPENHAR?

Iniciar o estágio no EF parecia uma opção mais tranquila, especialmente por ser filha de professores e ter crescido em um ambiente familiar voltado para o ensino de crianças. Esse contexto me parecia acolhedor – e, de fato, ao longo do estágio, consegui lidar com meus medos e expectativas de maneira mais serena do que talvez tivesse feito no EM, no qual não havia tido contato prévio com os alunos de faixa-etária maior. No entanto, surgiram alguns receios, sendo o principal: “Será que os alunos irão me enxergar como professora?”

Desde o início, quando conhecemos a escola, as crianças foram receptivas e acolhedoras, me tratando inicialmente como uma “amiga”. Durante o nosso primeiro dia de monitoria, em que ficamos sozinhos em sala de aula e

3 A partir deste momento do texto, em alguns momentos, se faz necessário o uso da primeira pessoa do singular para narrar as experiências específicas da primeira autora deste estudo. Não obstante, as demais seções foram escritas e revisadas colaborativamente, além de todo o texto ter sido orientado e revisado pelo segundo autor.

tivemos que reger parte da aula, surgiu o temor de que eles continuassem me vendo dessa forma. Felizmente, essa preocupação se dissipou, pois os estudantes souberam separar o papel de “amiga”, fora da sala de aula, e o de “professora”, dentro do ambiente escolar, melhor do que eu esperava.

A primeira constatação feita por mim quanto ao aspecto prático do estágio foi a compreensão de que, conforme discutem Pimenta e Lima (2005/2006), esse momento é essencial para a formação docente. Habitualmente, somos direcionados a apenas repetir práticas. Porém, os momentos em sala de aula levaram-me a refletir sobre como métodos tradicionais nem sempre são os mais eficazes para todas as turmas.

No caso da turma do 4º ano, observei que os alunos apresentavam baixo engajamento quando o ensino de novos vocábulos era conduzido de forma expositiva, com o professor apenas escrevendo a atividade no quadro para que eles copiassem e em seguida respondessem. Em contrapartida, percebi que o uso de tecnologia e atividades lúdicas aumentava significativamente o engajamento e a motivação dos alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente para eles. Como pontua Darvin (2016), as transformações nas práticas de letramento exigem que educadores integrem essas inovações no ambiente escolar. Essa compreensão ficou evidente ao substituir o tradicional papel e lápis pelo uso de *chromebooks*.

Conforme discutem Pimenta e Gonçalves (1990), o estágio representa uma prática social que integra a teoria à realidade, assim, aproximando o estagiário dos desafios da docência e das implementação teórico-didáticas no cotidiano. Dessa forma, é fundamental adaptar os modelos observados, em vez de apenas replicá-los. Com o objetivo de manter o engajamento dos alunos em aulas, desta vez sem apoio tecnológico, inspirei-me na abordagem do professor regente com práticas de indução, contextualizando as explicações ao trazer exemplos próximos à realidade dos alunos, (como situações do cotidiano) para que, ao invés de traduzir, eles chegassem à conclusão necessária de forma indutiva.

Diante do exposto, os estudantes foram considerados, a nosso ver, como agentes ativos. Em conformidade com o que pontua Cristovão (2009) e como

defende Figueiredo (2000), entendemos que o uso dos materiais utilizados está ligado a realidade social dos alunos. Essa prática garantiu maior conexão dos estudantes com o conteúdo, fazendo-me refletir sobre a necessidade de repensar as aulas de forma a atender às demandas específicas de cada turma, pois nem todas as relações teórico-didáticas vistas se encaixam de maneira uniforme. Nesse contexto de adaptação, ficou ainda mais evidente a importância de discutir a reformulação de práticas de ensino para acolher alunos com necessidades educativas especiais. Embora essa realidade específica não estivesse presente na turma onde estagiei, era a realidade de outras turmas da escola, com as quais tive breves momentos de contato.

Outro aspecto que despertou minha atenção foi o fato de que, por se tratar de uma escola municipal bilíngue, o uso do inglês é incentivado desde o 1º ano, mesmo quando os alunos estão em processo de alfabetização. Esse incentivo se alinha com a posição teórica de Martins (2003), com fulcro em Fairclough (2001), ao tratar a linguagem como uma “forma de prática social”. Nesse contexto, a linguagem não apenas reflete a realidade social dos alunos, mas também contribui para a construção de uma nova realidade, ao permitir o acesso a diferentes culturas e perspectivas. Assim, ao aprender uma língua estrangeira desde cedo, os estudantes não apenas expandem suas possibilidades comunicativas, mas, também, constroem suas identidades em um cenário globalizado, onde a linguagem se torna um instrumento de inclusão social e de empoderamento.

Por último, contudo, não menos importante, o momento mais significativo do estágio com a turma do EF ocorreu quando pude perceber, na prática, como a escolha de materiais possibilita que os alunos atuem de forma crítica em seu processo interpretativo, dando sentido ao que observam com base em suas próprias realidades, como pontua Cristovão (2009). Esse momento aconteceu na terceira aula observada, quando fomos à biblioteca para assistir a vídeos curtos sobre a obra *Frankenstein*, na qual os alunos adaptariam para uma peça. Ao assistirmos a uma versão infantil, iniciou-se uma discussão sobre as interpretações dos alunos sobre o vídeo, focando na importância de aceitar diferenças e respeitar o próximo. Durante essa conversa, dois alunos relataram

experiências pessoais de racismo: um mencionou uma situação de discriminação sofrida pelo irmão por parte de outra pessoa negra, e outra aluna relatou que precisou trocar de escola devido ao racismo que enfrentou.

Esse episódio marcou profundamente minha visão sobre o papel do professor, pois me fez refletir sobre a importância que temos na formação dos alunos, não apenas em termos acadêmicos, mas, também, como agentes de transformação social. Aqui, cabe-nos ancorar nossa visão e nosso posicionamento no que Paulo Freire (1996, p. 21) assevera: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Assim, ao criar um espaço para discussões e reflexões, podemos auxiliar os alunos a ressignificar suas experiências e agir criticamente sobre questões sociais, como o racismo que, muitas vezes, estão presentes no cotidiano deles – e que, também, cabe a nós, como professores de inglês, abordar em sala de aula para haver discussões e o enfrentamento necessário.

EM E A ESCOLA ESTADUAL: O QUE SE ESPERAR DESTE NOVO CONTEXTO?

O período de monitoria no EM era o mais aguardado por mim pelo motivo de representar minha primeira experiência com alunos dessa faixa etária. Até então, relatos de colegas próximos indicavam desafios consideráveis, o que aumentou minha ansiedade e levou-me a questionar se essa experiência seria tão “positiva” quanto a vivenciada no ensino fundamental. No entanto, ao chegar na escola no primeiro dia, bastaram dez minutos de interação com a turma para que meus receios comesçassem a se dissipar. Similarmente aos alunos do 4º ano do EF, as turmas do 2º C e 2º FIC do EM foram receptivas e acolhedoras. Os alunos demonstraram, desde o início, um respeito genuíno pelo nosso papel na escola, tratando-nos não apenas como estagiárias, mas, de fato, como professoras. Para mim, um dos momentos mais marcantes foi quando um aluno chamou por “professora” e, ao ser atendido pela professora regente, ele a corrigiu, dizendo que estava se referindo a nós, as professoras estagiárias. Esse episódio me fez perceber a posição que estávamos ocupando e que, por alguns momentos, parecia distante.

No EM, a dinâmica em sala de aula revelou-se bem distinta do EM, tanto pela ausência do uso frequente de tecnologia quanto pela adoção de métodos avaliativos participativos. Com base em Haus (2023), compreendemos que a professora regente adotou uma abordagem em que os alunos participaram ativamente das decisões sobre a avaliação, transformando o processo avaliativo em algo mais colaborativo e significativo. Ao ensinar sobre *tag questions*, ela proporcionou atividades em grupo, direcionando os estudantes a formularem perguntas para que os colegas respondessem, promovendo um maior engajamento e diálogo.

Percebi que essa centralização nos alunos elevou o nível de conforto e confiança na expressão de dúvidas e no compartilhamento de conhecimentos – o que, em um modelo tradicional de prova, poderia ser dificultado. Refleti, portanto, sobre o impacto desse formato de aula, observando que ele evita sentimentos de insuficiência e de impostor, muitas vezes presentes em avaliações convencionais, como destaca Haus (2023), reduzindo o desconforto emocional dos estudantes.

Um dos elementos que ficou evidente ao observar as turmas do EM é que, conforme discutido por Pasquier e Dolz (1996), é crucial que os textos utilizados sejam socialmente relevantes, ou seja, que façam parte do contexto social real dos alunos. Isso ficou evidente em uma atividade de diálogo envolvendo *tag questions*, em que os grupos naturalmente criaram situações próximas de suas vivências. Essa prática permite que os conteúdos não se tornem isolados, mas sim interligados à realidade dos estudantes, o que fortalece o processo de significação.

Outro ponto que observei foi que muitos alunos demonstravam vergonha ou receio de falar em inglês devido ao sotaque, temendo não soar “corretamente”. Isso me levou a refletir sobre a discussão de Martins (2004) sobre as variantes do português e a desvalorização de certas variações linguísticas. A reflexão pode se estender ao inglês, onde geralmente se idealiza o padrão norte-americano ou britânico, em que outras variações são, muitas vezes, discriminadas. Esse aspecto revela a necessidade de ampliar a compreensão linguística para valorizar diferentes formas de expressão e reduzir preconceitos no aprendizado da língua objeto de ensino-aprendizagem.

Segundo Freire (2011), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Essa é, talvez, uma das lições mais significativas que aprendi ao monitorar turmas do EM. Como professores, é comum que centralizemos o processo de ensino em nossa própria visão, esquecendo de valorizar o conhecimento prévio que os alunos trazem consigo. O estágio revelou, assim, a importância de integrar às práticas de ensino de língua essa bagagem cultural, bem como as vivências dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Esse reconhecimento, portanto, fortalece a autoconfiança dos alunos e amplia a relevância dos conteúdos estudados.

O ESTÁGIO FOI O MOMENTO DE APLICAR A TEORIA NA PRÁTICA?

Como guisa de conclusão deste estudo, podemos constatar que o estágio possibilita, aos professores em formação inicial, vivenciar o ambiente escolar, enfrentar os desafios cotidianos da profissão e experienciar o confronto teórico-didático, como observado ao longo do período nas aulas monitoradas. Ao integrar observação, análise crítica e prática pedagógica, o estágio fomenta, para além do desenvolvimento de habilidades essenciais para o exercício da docência, práticas de letramento acadêmico-científicas.

Em ambos os contextos do EF e do EM, as abordagens teóricas propostas por Martins (2003), Pimenta e Lima (2005/2006), Cristóvão (2009), Darwin (2016) e Haus (2023), as quais orientaram a nossa prática docente, oferecem uma base essencial para a ancoragem de visão de língua e de ensino que valorizam a reflexão, o contexto e a interação social dos alunos do ensino básico. Essas perspectivas foram/são fundamentais para permear uma monitoria significativa e adaptada às realidades dos estudantes, promovendo uma educação que não visa transmitir conhecimento, mas incentiva a construção ativa e crítica do saber, ou seja, um agenciamento e uma educação linguística.

Apesar dos receios e desafios encontrados, essa fase foi marcante e significativa, permitindo a (re)construção da identidade como educadora linguística, no caso da primeira autora deste estudo. As experiências vivenciadas, desde o uso de novas tecnologias no EF até a adoção de abordagens participativas no EM, juntamente com as discussões e relatos sobre expe-

riências sociais, revelaram o impacto da prática docente na motivação e no engajamento dos alunos, demonstrando a relevância de haver aulas de língua inglesa contextualizadas, inclusivas e que desafiem as hegemonias educacionais milenares.

Destarte, mediante o que fora abordado no presente texto, constatamos que o estágio, em especial o de língua inglesa, é o *locus* oportuno para uma qualificação mais robusta de professores em formação inicial no que tange à iniciação à prática docente crítico-reflexiva. Ademais, somos contrários à famosa e comumente falácia/discurso de que “o estágio é o momento de aplicar, na prática, a teoria”, haja visto que a sala de aula não é um laboratório, em um sentido positivista do termo, nem tampouco os alunos são “experimentos”, na ideia de saber que teorias podem ser aplicadas e quais dão certo/errado. Visualizamos a sala de aula de língua inglesa como um espaço potencial e potencializador de (re)construção de significados, os quais são imbricados na e pela língua, neste caso, objeto de ensino-aprendizagem.

É nesta direção que ensejamos que mais estudos sobre as experiências vivenciadas nos Estágios Supervisionados de língua inglesa, sob perspectivas críticas, sejam realizados, a fim de desnaturalizar discursos e falácias semelhantes à nossa indagação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Mariana Lyra Varela de; HAUS, Camila. Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros. **Cadernos do IL**, n. 61, p. 181-208, set. 2020.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.

DARVIN, Ron. Language and identity in the digital age. In: PREECE, Siân (ed.). **The Routledge Handbook of Language and Identity**. Routledge, 2016, p. 523-540.

Fairclough, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. I. Magalhães *et. al.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. Critical discourse analysis: towards a new perspective of EFL reading. **Ilha do Desterro**, n. 38, p. 139-154, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2º Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

HALLIDAY, Michael. A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4 ed. New York, London: Routledge, 2014.

HAUS, Camila. Problematizando a avaliação no ensino de língua inglesa: uma transcrição. *In*: BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; JORDÃO, Clarissa Menezes; MONTEIRO, Danielle do Rêgo (org.). **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2023, p. 141-164.

MARTINS, André Ricardo N. Linguagem como prática social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 6, 2003, p. 31-43.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidades em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

PASQUIER, Alain; DOLZ, Joaquim. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, v.8, n.2, p.31-41, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2005/2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Beyond abyssal thinking: from global lines to ecologies of knowledge. **Review (Fernand Braudel Center)**, v. 30, n. 1, p. 45-89, 2007.

SOUZA, Lynn Mário Trindade Menezes de. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. *In*: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244-258.

CAPÍTULO 4

PRÁTICA, REFLEXÃO E ADAPTAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS INGLÊS

Cleydson Anderson Pereira da Silva

Jéssica Thaiany Silva Neves

Marcelo Tavares Oliveira Júnior

Doi: 10.48209/978-65-5417-597-3

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado exerce um papel fundamental no desenvolvimento integral dos futuros professores, ao proporcionar um espaço em que teoria e prática se articulam de maneira significativa. Durante o estágio, os estudantes têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso em contextos reais de sala de aula. Esse processo incentiva a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, permitindo que os estagiários analisem e compreendam as características específicas do ambiente escolar em que atuam.

Além disso, o estágio não só aprimora o planejamento e a execução de aulas, como também fomenta a construção da identidade profissional dos futuros professores, ajudando-os a consolidar a sua autoidentificação como docentes. Fator determinante, já que fortalece a autoconfiança e a segurança profissional, aspectos essenciais para a adequada implementação do ensino de línguas estrangeiras, com ênfase na língua inglesa. Dessa forma, o Estágio Supervisionado transcende a simples prática de ensino, já que promove uma análise aprofundada sobre a essência constitutiva da identidade docente.

O componente ressalta a necessidade de um planejamento cuidadoso para garantir a efetividade do processo formativo, da flexibilidade para se adaptar a diferentes contextos e da reflexão contínua sobre o processo de ensino-aprendizagem — pilares essenciais para a formação de educadores

competentes e críticos. Ademais, destaca-se que tais práticas favorecem o desenvolvimento de uma postura pedagógica mais consciente e sensível às demandas sociais. Desse modo, o planejamento transcende o aspecto técnico, configurando-se também como um ato ético e transformador.

Diante disso, nosso objetivo principal consiste em refletir criticamente sobre a prática docente a partir do compartilhamento das experiências de dois professores de inglês em formação inicial no Estágio Supervisionado. Nossos objetivos específicos são: i) Analisar o planejamento docente como guia da prática pedagógica; ii) Relatar experiências, aprendizados e desafios oriundos do Estágio Supervisionado; e iii) Refletir sobre o livro didático como ferramenta de ensino, considerando suas limitações e a importância dos feedbacks dos alunos para orientar adaptações pedagógicas.

Nossa metodologia baseia-se em uma pesquisa qualitativa, de abordagem descritiva, que visa analisar nossas práticas pedagógicas durante o Estágio Supervisionado no âmbito da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em uma turma de Ensino Médio de uma escola pública em Campina Grande, Paraíba. A turma em que realizamos o estágio foi a 1ª Série do Ensino Médio, com cerca de 28 alunos. O material utilizado durante nossos planejamentos foi o Livro Didático (doravante LD) “*English Vibes for Brazilian Learners*”, de Claudio Franco e Kátia Tavares, publicado em 2020 pela FTD Educação, seguindo a orientação do professor supervisor da escola para garantir uma aprendizagem contextualizada aos alunos.

Em relação às contribuições teóricas desta pesquisa, utilizamos Piletti (2004), que destaca a importância do planejamento como um processo contínuo e flexível, Harmer (2007), que enfatiza a necessidade de objetivos claros e adaptáveis para engajar os alunos, Menegolla e Sant’Anna (2002), que defendem o planejamento como uma ferramenta essencial para organizar a prática pedagógica, Freire (1979), que considera o planejamento um ato reflexivo contínuo fundamental para a qualidade educacional, Brown (2007), que aborda o impacto do material didático no planejamento e suas limitações para a criatividade docente, e Tomlinson (2011), que salienta que, para o material didático ser eficaz no ensino, é necessário que cativasse os alunos por meio de novidades, diversidade e conteúdos relevantes.

Desse modo, em decorrência das considerações apresentadas, a estruturação desta pesquisa está organizada em cinco seções: a introdução, já apresentada, a seção das contribuições teóricas, dividida em duas subseções, sendo elas: (i) planejamento educacional: alicerce para a excelência no ensino e (ii) o livro didático como suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Após isso, é apresentada a seção do percurso metodológico e a seção dos resultados e discussões, na qual compartilhamos as experiências e os desafios vivenciados no Estágio Supervisionado e refletimos sobre o uso do LD nesse contexto. Por fim, destacamos as nossas considerações finais, sintetizando os principais pontos abordados nesta pesquisa.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Nesta seção, abordamos discussões sobre a importância do planejamento no ambiente escolar, com as contribuições de autores como Piletti (2004), Harmer (2007), Menegolla e Sant’Anna (2002) e Freire (1979), juntamente com discussões acerca da importância de materiais didáticos envolventes e com abordagens flexíveis como auxílio para o professor, nos valendo das contribuições de autores como Brown (2007) e Tomlinson (2011), que discutem acerca da importância desses materiais serem atrativos e selecionados cuidadosamente.

Planejamento educacional: alicerce para a excelência no ensino

Planejar uma aula é um processo complexo que exige do professor reflexão acerca de vários aspectos, como o conteúdo linguístico, os temas relevantes, a variedade de atividades propostas para os alunos, a organização dos momentos da aula e a gestão do tempo disponível. Sob essa perspectiva, Piletti (2004, p. 61) destaca que “o planejamento é [...] uma necessidade em todos os campos da atividade humana”. Dessa maneira, o ato de planejar pressupõe, primordialmente, a existência de um estímulo e de um objetivo claramente delineado. Em outras palavras, para que se alcance a finalidade proposta, sobretudo no âmbito da elaboração de um plano de aula, faz-se necessária a presença

da intencionalidade pedagógica, que se configura como elemento norteador do processo e condição indispensável para a efetividade das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre planejamento, devemos considerar as vastas atividades humanas, como explicitado por Piletti (2004). De acordo com ele, o planejamento é essencial para garantir que as atividades educacionais sejam organizadas e direcionadas para alcançar os objetivos desejados. Além disso, o autor ainda reforça que o planejamento deve ser contínuo e flexível, permitindo ajustes conforme as necessidades e mudanças no ambiente escolar. Como evidencia o autor, o ato de planejar demanda uma reflexão criteriosa acerca de questões essenciais, como definir os objetivos a serem alcançados, determinar o tempo necessário, identificar as ações a serem realizadas, estabelecer o modo de execução e especificar os recursos indispensáveis para atingir essas metas.

Cumpramos acrescentar que, ainda de acordo com Piletti (2004, p. 72), “o plano de aula deve prever estímulos adequados aos alunos, a fim de motivá-los, e criar uma atmosfera de comunicação entre professor e alunos que favoreça a aprendizagem”. Diante disso, ao lidarmos com o planejamento, nos deparamos com a necessidade de pensar em todos esses elementos, o que nos corrói à insegurança com relação aos resultados que obteremos durante o processo de execução de uma aula. Entretanto, é justamente essa tensão entre planejamento e prática que se evidencia a natureza dinâmica e formativa do trabalho docente, enquanto exige do educador, flexibilidade, capacidade de adaptação e constante avaliação das respostas dos alunos, elementos essenciais para a efetividade do ensino.

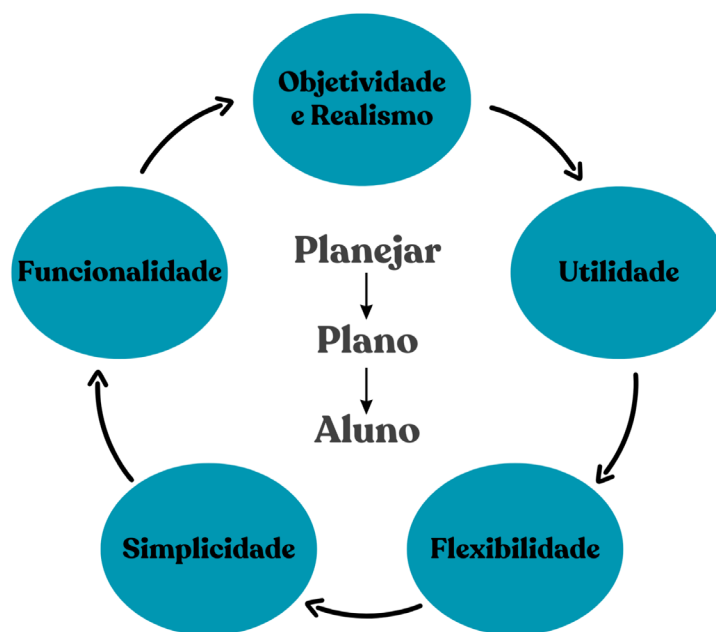
Em consonância com isso, Harmer (2007), ao discutir sobre planejamento, enfatiza a necessidade de termos objetivos claros e coesos, que engajem os alunos, juntamente com materiais que facilitem a aprendizagem e incentivem a participação ativa dos estudantes. O autor também discorre acerca da importância de termos flexibilidade no nosso planejamento, para que, assim, corresponda às necessidades e interesses dos alunos durante a aula. Essa flexibilidade permite ao professor reagir de maneira efetiva a imprevistos, ajustar estratégias

pedagógicas e explorar oportunidades de aprendizagem que surgem espontaneamente. Assim, o planejamento deixa de ser somente um guia rígido e passa a constituir um instrumento dinâmico, capaz de favorecer uma prática docente mais responsiva e significativa.

De forma complementar, Menegolla e Sant'Anna (2002) destacam a importância do planejamento como uma etapa essencial no processo educacional. Eles afirmam que o planejamento é uma ferramenta que orienta e organiza a prática pedagógica, enquanto permite que o professor defina objetivos claros, selecione conteúdos relevantes e escolha estratégias de ensino adequadas. Além disso, o planejamento contribui para a previsibilidade e a coerência das ações didáticas, facilitando a avaliação dos resultados e a adaptação das práticas quando necessário.

Ainda conforme os autores, um bom planejamento envolve não somente a escolha dos conteúdos a serem ensinados, mas também que o professor considere as características dos alunos, o contexto escolar e as necessidades educacionais específicas de cada um. Os autores também enfatizam que o planejamento não deve ser visto como um processo estático, mas sim como algo flexível, capaz de se adaptar às mudanças e desafios que surgem no cotidiano escolar. Essa flexibilidade permite que o professor ajuste suas práticas conforme os *feedbacks* dos alunos, as avaliações de desempenho e o desenvolvimento de novas metodologias e recursos educacionais. À luz disso, destacamos, abaixo, o Diagrama que representa as principais qualidades a serem consideradas na prática do planejamento, como destacado pelos autores:

Diagrama: Importância do planejamento flexível



Fonte: Elaborado pelos autores (2024) com base no diagrama fornecido por Menegolla e Sant'Anna (2002, p. 61).

Diante do exposto, torna-se evidente que o planejamento desempenha um papel fundamental na prática pedagógica, sendo o ponto de partida essencial para as situações de ensino-aprendizagem, bem como na objetividade, simplicidade, flexibilidade, utilidade e funcionalidade de uma boa aula, como destacado no diagrama acima. Embora possa representar um desafio para nós, professores em formação inicial, é indiscutível que a execução de aulas sem preparação tornaria a experiência muito mais difícil.

Nesse sentido, a necessidade do planejamento se torna ainda mais evidente, não somente no contexto diário das nossas práticas, mas também no planejamento das estratégias que consideramos essenciais para o alcance de nossos objetivos. Planejar, como aponta Freire (1979), não é um ato pré-estabelecido, mas um processo contínuo de reflexão sobre a prática, crucial para o aprimoramento da educação. Assim, o planejamento torna-se um instrumento de reflexão crítica, permitindo ao professor ajustar sua prática de maneira intencional e promover aprendizagens significativas. Com base nisso, destacamos, a seguir, a relevância de um material didático de qualidade como suporte para o professor na preparação de aulas e atividades educativas.

O Livro Didático como suporte ao processo de ensino-aprendizagem

Ao discutir o planejamento de aulas, Brown (2007) afirma que a primeira etapa do processo é escolher o que será ensinado e que, normalmente, essa escolha é feita por outras pessoas antes que o professor comece seu trabalho em sala de aula. Dessa forma, nesse cenário, o LD é atribuído ao professor com sugestões de como usá-lo ou com a obrigatoriedade de se trabalhar determinadas unidades e, a partir disso, poder planejar suas aulas, traçar objetivos e selecionar quais tarefas serão abordadas em sala de aula.

Tomlinson (2011, p. 8, tradução nossa)¹ argumenta que o material didático para o ensino de línguas deve causar impacto nos estudantes, afirmando que,

o impacto é provocado quando os materiais têm um efeito perceptível nos alunos, ou seja, quando a curiosidade, o interesse e a atenção dos alunos são atraídos. Se isso for alcançado, há uma chance maior de que parte da linguagem presente nos materiais seja assimilada durante o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o autor defende que há cinco fatores que fazem com que o material didático provoque impacto, sendo eles: 1) novidade, com tópicos, ilustrações e atividades incomuns; 2) variedade, ao romper a monotonia com atividades inesperadas, diferentes tipos de textos e fontes, ou diferentes vozes em áudios; 3) apresentação atraente, utilizando cores, espaços em branco e fotografias; 4) conteúdo envolvente, com temas de interesse para os alunos, histórias cativantes, referências locais ou possibilidades de aprendizado; e 5) desafios alcançáveis, com tarefas que estimulem o pensamento dos estudantes.

Com base nesses aspectos, é imprescindível mencionar a importância do LD no planejamento de aulas, uma vez que ele atua como um guia estruturado que orienta o professor na seleção de atividades e conteúdos, proporcionando consistência e coerência no processo de ensino-aprendizagem, como defendido por Tomlinson (2011). Quando utilizado de forma estratégica, o

¹ “Impact is achieved when materials have a noticeable effect on learners, that is when the learners’ curiosity, interest and attention are attracted. If this is achieved, there is a better chance that some of the language in the materials will be taken in for processing” (Tomlinson, 2011, p. 8).

LD não somente apresenta a língua-alvo, como também favorece a internalização e o processamento de informações linguísticas, enquanto contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas dos aprendizes.

Sob essa perspectiva, contar com um material pré-estabelecido facilita significativamente o trabalho do professor, já que em vez de produzir todos os recursos didáticos, ele pode utilizar o LD como base e adaptá-lo conforme suas necessidades e preferências pedagógicas — em conformidade com o contexto em que atua e o grau de autonomia de que dispõe. No entanto, é pertinente salientar que nem todo LD é desenvolvido e estruturado de forma que ofereça uma variedade de temáticas atrativas e instigantes, representando um desafio para o professor na tarefa de tentar provocar a curiosidade e o interesse dos alunos.

Ademais, Santana (2006) evidencia que a eficácia do LD está diretamente relacionada à sua organização, clareza e contextualização. Quando os recursos são bem estruturados e apresentados de forma articulada, tornam-se instrumentos que favorecem a aprendizagem significativa. Além disso, a autora ressalta, ainda, que a interação entre o professor e o material — por meio de uma leitura crítica e de adaptações pontuais — potencializa a compreensão dos conteúdos e o engajamento dos alunos, valorizando o papel do docente como mediador ativo da aprendizagem.

Já Carvalho Sobrinho, Silva e Valério (2019) complementam essa perspectiva ao destacar que o LD, embora estruturado e planejado, não é neutro e deve ser utilizado de forma crítica. Os autores defendem que o professor desempenha um papel fundamental ao analisar, selecionar e, quando necessário, ajustar os conteúdos e atividades para adequá-los ao contexto de sua turma. Dessa forma, o material e a postura reflexiva do docente se articulam, garantindo uma experiência de aprendizagem mais rica, dinâmica e significativa.

Em vista do exposto, consideramos que os cenários nos quais o professor deve utilizar o LD determinado pela escola podem proporcionar experiências bastante diversas, a depender da qualidade e dinamicidade do material a ser utilizado e ao nível de liberdade que o professor possui para fazer adaptações pontuais. Portanto, ser requerido a utilizar um LD que aborda temáticas consi-

deradas pouco interessantes ou envolventes pelos alunos pode ser uma tarefa difícil e relativamente desgastante para o professor.

À luz do exposto, abordamos a seguir o percurso metodológico desta pesquisa, que servirá de base para os nossos resultados e discussões.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa consiste em descrever nossas vivências enquanto professores em formação inicial durante o Estágio Supervisionado. Dessa forma, a metodologia apresentada fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva, focada na análise das percepções e práticas realizadas durante o período de observação e de regências. Gil (2008) define a pesquisa qualitativa como uma abordagem focada na compreensão profunda dos fenômenos sociais, explorando as experiências e significados dos sujeitos. A flexibilidade desse tipo de pesquisa permite adaptações ao longo do processo, mas exige rigor na interpretação para evitar subjetividade excessiva, sendo o sujeito pesquisador central na construção do conhecimento.

Já em relação à sua abordagem, Sakamoto e Silveira (2019) destacam que a pesquisa de abordagem descritiva é uma metodologia focada na descrição minuciosa das características de um fenômeno, grupo ou situação, sem a intenção de estabelecer relações causais. Conforme os autores, o objetivo central dessa abordagem é fornecer uma visão detalhada e precisa sobre o fenômeno investigado, explorando-o em sua totalidade. Ao adotar esse tipo de abordagem, o pesquisador busca levantar informações sobre as diversas facetas do objeto de estudo, permitindo uma compreensão mais detalhada do contexto em questão.

Além disso, nossas atividades de estágio foram realizadas em uma escola estadual do município de Campina Grande, Paraíba, localizada no bairro Bodocongó. A turma em que realizamos as atividades, durante sete semanas (três observações e quatro regências), foi a 1ª Série do Ensino Médio, composta por cerca de 28 alunos. Os alunos se mostraram participativos e, em parte, colaborativos, o que facilitou nosso período de regências.

A par disso, o material utilizado por nós, durante o estágio, foi o LD “*English Vibes for Brazilian Learners*”, escrito por Claudio Franco e Kátia Tavares, lançado em 2020 pela editora FTD Educação. Este LD é voltado para o Ensino Médio e tem como objetivo atender às necessidades linguísticas e culturais dos estudantes brasileiros. A utilização desse material se deu por ser um requisito do professor supervisor, além de se alinhar ao objetivo do professor de promover uma aprendizagem contextualizada e significativa aos alunos.

Com essa finalidade, utilizamos a Unidade 3, intitulada “*Consuming News*”, com início na página 54. Abaixo, as Figuras 1 e 2 do material e da unidade que utilizamos em nossos planejamentos, seguindo o assunto proposto pelo professor supervisor, como já explicitado:

Figura 1: *English Vibes for Brazilian Learners*



Figura 2: Unidade 3 (*Consuming News*)



Fonte: *English Vibes for Brazilian Learners* (Franco; Tavares, 2020).

Com base no que foi apresentado, a seguir abordaremos os nossos resultados e discussões, visando esclarecer nossas percepções acerca do LD utilizado durante nossos planejamentos, bem como nossas reflexões no que

concerne ao período de estágio do componente curricular supramencionado. Além disso, tencionamos elucidar como as experiências vivenciadas em sala de aula contribuíram para a construção de nossa prática pedagógica e para o desenvolvimento de competências essenciais à formação de professores de inglês. Por fim, refletiremos sobre os desafios e aprendizados que emergiram ao longo desse processo, destacando sua relevância para nosso crescimento acadêmico e profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentamos nossas percepções e as limitações enfrentadas durante o planejamento com base no material estabelecido, destacando os comentários dos alunos, que foram fundamentais para a definição do objetivo e do tema desta pesquisa. Além disso, compartilhamos reflexões que integram nossas experiências pedagógicas às teorias aprendidas ao longo dessa trajetória.

Do LD ao Aluno: Reflexões e Adaptações na Prática Docente

O Estágio Supervisionado, desenvolvido no Ensino Médio, representou uma etapa fundamental em relação à nossa formação inicial em Letras Inglês, pois nos proporcionou uma imersão concreta no ambiente escolar e nos permitiu observar, vivenciar e refletir sobre os desafios e possibilidades que envolvem a docência em contextos reais. Ao longo desse período, foi possível compreender que a formação do professor não se limita somente à aquisição de conhecimentos teóricos, mas que também envolve um processo contínuo de reflexão crítica, de tomada de decisões e de reconstrução das próprias práticas à luz das experiências vivenciadas. Assim, o estágio se configurou como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, indispensável à nossa constituição da identidade docente.

Durante a etapa de observação, pudemos conhecer a dinâmica da escola, a estrutura das turmas e o perfil dos alunos — elementos que foram determinantes para o planejamento das futuras aulas. Nossas observações revelaram uma

realidade complexa, marcada pela diversidade de ritmos de aprendizagem, pela oscilação de engajamento dos estudantes e por dificuldades de concentração durante as aulas de língua inglesa. Esse contato direto com o cotidiano escolar permitiu que desenvolvêssemos uma postura mais sensível e empática, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem é influenciado por múltiplos fatores, incluindo o contexto social, a trajetória dos alunos e as estratégias metodológicas adotadas pelo professor.

Além disso, foi possível perceber que o ambiente escolar exige do docente não somente conhecimento linguístico, mas também habilidades socioemocionais e comunicativas, uma vez que a construção de um vínculo de respeito e confiança é condição essencial para o aprendizado acontecer de forma significativa. De acordo com Freire (1996), ensinar é um ato de amor e coragem, que implica reconhecer o outro como sujeito ativo do processo educativo. Essa perspectiva dialógica e humanizadora da educação se mostrou essencial para compreendermos que o papel do professor transcende o simples ato de transmitir informações — sendo ele mediador, incentivador e agente de transformação social.

Além disso, o início de nossas regências foi marcado por sentimentos de expectativa e insegurança, comuns em professores em formação inicial, especialmente por se tratar de um primeiro contato com alunos do Ensino Médio. Essa fase exigiu de nós não somente domínio do conteúdo, mas também habilidades de improvisação, flexibilidade e resiliência diante dos imprevistos da sala de aula. Planejar e ministrar aulas para adolescentes mostrou-se um exercício desafiador, que demandou constante adaptação e criatividade. Fatores defendidos por Piletti (2004), que destaca que o planejamento é uma ferramenta que orienta a prática, e que sua efetividade depende da capacidade do professor de ajustá-lo à realidade e às necessidades dos alunos.

De igual modo, durante o processo de planejamento das aulas, a escolha dos conteúdos e das estratégias de ensino foi constantemente mediada pelas condições concretas do contexto escolar. A partir disso, buscamos elaborar aulas que fossem, ao mesmo tempo, didáticas, atrativas e coerentes com os objetivos da unidade proposta pelo LD. Entretanto, logo se percebeu que o material

adotado apresentava limitações que dificultavam a aplicação de um planejamento criativo e centrado no aluno. Tais dificuldades foram intensificadas pelo tempo reduzido das aulas e pela necessidade de seguir, ainda que parcialmente, a estrutura do LD determinado pela escola, com o qual o professor supervisor trabalhava.

Trabalhar com o LD revelou-se, portanto, um dos principais desafios enfrentados durante a regência. A unidade selecionada tratava de uma temática relevante (o uso das redes sociais e seus impactos sobre os jovens), porém, sua abordagem se evidenciou densa, pouco interativa e distante dos interesses dos estudantes. Além disso, a sequência dos conteúdos gramaticais apresentava inconsistências, com transições entre atividades que consideramos abruptas, especialmente ao passar do *Simple Present* para o *Present Continuous*, o que comprometia a progressão natural do aprendizado. Tais fatores exigiram de nós uma postura ativa e criativa, a fim de adaptar as atividades propostas e torná-las mais significativas para os alunos.

Tomlinson (2011) defende que um bom material didático deve ser interessante, relevante e contextualizado, de modo a motivar os alunos e atender às suas necessidades de aprendizagem. À luz dessa perspectiva, observamos que o LD utilizado carecia de elementos visuais, lúdicos e comunicativos que despertassem o engajamento dos estudantes. Esse cenário reforçou a importância de nós sermos mediadores críticos, capazes de analisar, selecionar e adaptar materiais para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e próximo da realidade dos alunos.

Apesar das limitações do LD, buscamos alternativas para enriquecer as aulas, incorporando atividades que promoviam a participação ativa dos estudantes. Foram utilizados recursos como discussões orais, perguntas reflexivas, vídeos curtos e dinâmicas em grupo, que favoreceram a interação e tornaram as aulas mais envolventes. De igual modo, Harmer (2007), ressalta que a motivação é um elemento essencial no ensino de línguas, e que o professor deve criar oportunidades para os alunos verem sentido no que estão aprendendo. Assim, a adaptação das atividades se mostrou um exercício formativo importante, estimulando a criatividade e a autonomia docente.

Durante a aplicação das aulas, observamos, também, que o comportamento dos alunos variava conforme o tipo de atividade proposta, refletindo diferentes níveis de engajamento e participação. As tarefas que envolviam maior movimento, ludicidade ou conexão com situações do cotidiano despertavam mais interesse e engajamento, enquanto exercícios excessivamente estruturados e repetitivos resultavam em dispersão. Essa constatação reforçou a ideia de que o ensino de língua inglesa deve ser contextualizado, interativo e centrado na comunicação, de modo a aproximar o conteúdo da vivência dos estudantes e a valorizar o uso da língua em contextos reais, já que, como defendido por Bakhtin (1986), a aprendizagem de uma língua deve estar centrada na finalidade comunicativa e interacional.

O trabalho em dupla também desempenhou um papel essencial na consolidação de nossas experiências de estágio. O planejamento e a execução das aulas em colaboração permitiram o desenvolvimento de competências importantes, como o diálogo, a escuta ativa e a divisão de responsabilidades. Conforme Freire (1979) enfatiza, o conhecimento se constrói coletivamente, e o ato de ensinar é também um ato de aprender com o outro. O trabalho cooperativo entre nós incentivou o compartilhamento de ideias, a resolução conjunta de problemas e o amadurecimento das decisões pedagógicas, culminando em práticas mais consistentes e reflexivas.

Dessa forma, no decorrer das regências, pudemos perceber que a relação entre autoridade e empatia é um dos pilares mais eficientes da prática docente. O professor supervisor, observado durante o estágio, serviu de referência ao demonstrar uma postura firme, mas acessível, baseada no respeito e na escuta. Essa atitude inspirou reflexões sobre o papel do professor como líder democrático, capaz de orientar sem impor e de conduzir o aprendizado sem recorrer à rigidez. Tal postura contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e inclusivo, no qual os alunos se sentem valorizados e participativos.

Ademais, as dificuldades que enfrentamos, como a falta de atenção de alguns alunos, o desinteresse inicial e o tempo limitado das aulas, foram sendo superadas à medida que nossa relação com os estudantes se fortalecia. O diálo-

go constante, o uso de estratégias diversificadas e a valorização da participação dos alunos contribuíram para construir um ambiente de confiança e respeito mútuo. Essa experiência reforçou a compreensão de que o sucesso do ensino depende mais da postura e da intencionalidade do professor do que das condições materiais disponíveis, embora estas também exerçam influência significativa sobre o processo.

Desse modo, em nossa última regência, após finalizarmos os procedimentos referentes ao conteúdo trabalhado, solicitamos aos alunos que escrevessem breves comentários de avaliação acerca do nosso desempenho no estágio em campo. Explicamos que eles poderiam escrever o que desejassem, como elogios, críticas, pontos positivos e negativos da nossa atuação e como poderíamos melhorar. Para deixá-los menos apreensivos a respeito dessa tarefa, determinamos que a identificação era opcional. Portanto, dentre os comentários escritos pelos alunos, selecionamos quatro para compartilhar neste trabalho, presentes no Quadro abaixo:

Quadro: Excertos com alguns dos comentários fornecidos pelos alunos

COMENTÁRIOS DOS ALUNOS	
Aluno 1: “Eu, particularmente, gostei bastante das aulas. Por ser um outro idioma, é normal algumas pessoas não entenderem tudo, e, pelo que eu percebi, vocês respeitam o limite de cada aluno.”	Aluno 2: “ <i>I loved your classes and the time we spent together. Thank you so much. God bless you two.</i> ”
Aluno 3: “Bom, nesse tempo que tive aula com Marcelo e Cleydson, eu gostei bastante, pois foi uma sensação boa ter eles. Foi bom eles terem falado a aula toda em inglês, mas eles poderiam falar menos em inglês. Não que eu não entenda, mas poderiam.”	Aluno 4: “Achei incrível. Acho que deveriam apenas deixar mais prático e trazer temas que cativem mais e chamem mais a atenção dos ouvintes.”

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Com base nos comentários destacados, podemos perceber que a experiência de nos ter como estagiários na turma durante esse período foi, de maneira geral, bem recebida pelos alunos. Os *feedbacks* indicam que, apesar das dificuldades enfrentadas no aprendizado de um novo idioma, os alunos reco-

nheceram nosso esforço em respeitar os limites individuais e em proporcionar um ambiente de aprendizado acolhedor. O uso da língua-alvo durante as aulas foi evidenciado por dois deles, o que pode indicar que ter professores falando uma língua estrangeira na sala de aula pode ser uma experiência desafiadora para alguns alunos. No entanto, acreditamos que, apesar das dificuldades pontuais, a turma demonstrou uma boa recepção em relação ao uso do idioma nas aulas, o que pode ser evidenciado pelo comentário do Aluno 1, que destaca a valorização do respeito ao ritmo de aprendizado de cada estudante, o que é essencial no ensino de línguas.

Além disso, é pertinente salientar o comentário elaborado pelo Aluno 4, que corrobora nossa perspectiva sobre a temática abordada durante as aulas. Concordamos com seu ponto de vista e reconhecemos que seria possível, e até desejável, explorar conteúdos mais atrativos e instigantes caso houvesse maior flexibilidade para além do material pré-estabelecido. Tal observação evidencia a necessidade de repensar a rigidez do LD, considerando que temas distantes do universo juvenil tendem a gerar desinteresse e dificultar o processo de aprendizagem. Dessa forma, tornou-se evidente que o engajamento dos estudantes está diretamente relacionado à pertinência dos temas abordados, bem como à habilidade do professor em conectar o conteúdo às experiências de vida dos alunos, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Tais constatações encontram respaldo nas reflexões de Harmer (2007), que enfatiza a importância de selecionarmos tópicos que despertem curiosidade e emoção nos alunos, tornando o aprendizado mais autêntico e significativo. O papel do professor, portanto, não se restringe a seguir o LD, mas envolve interpretá-lo criticamente, ajustando-o às necessidades do grupo e aos objetivos pedagógicos. Essa postura ativa e reflexiva é o que distingue o professor transmissor do professor mediador — que é comprometido com uma prática dialógica e contextualizada.

À medida que as aulas avançavam, passamos a compreender mais profundamente o papel do estágio como espaço de formação integral. O enfrentamento de desafios, a necessidade de adaptação e a constante reflexão

sobre as práticas realizadas foram fatores que contribuíram para o nosso amadurecimento profissional e pessoal. Em consonância com isso, Freire (1987) já apontava que o educador se forma na *práxis* (na ação e na reflexão sobre essa ação), e foi exatamente esse movimento que se consolidou durante nossas experiências de estágio.

As discussões realizadas nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado também contribuíram para ampliar a compreensão sobre o papel social do professor. Refletimos sobre como o ensino da língua inglesa, quando conduzido de maneira crítica e intercultural, pode servir como instrumento de empoderamento, ampliando horizontes culturais e promovendo o respeito à diversidade linguística e identitária. Essa reflexão crítica fortaleceu nossa compreensão do papel docente como mediadores culturais, indo além da simples transmissão de estruturas linguísticas e promovendo uma atuação mais consciente e significativa.

Ademais, o estágio revelou a importância de reconhecer as limitações estruturais e institucionais das escolas públicas, sem perder de vista o potencial transformador da ação docente. As restrições de tempo, os recursos escassos e as turmas numerosas são desafios recorrentes, mas também oportunidades para podermos exercitar a criatividade e a resiliência pedagógica. Nesse sentido, o estágio contribuiu para desenvolvermos um olhar mais realista e, ao mesmo tempo, esperançoso sobre a profissão docente, inspirando-nos na pedagogia freiriana do “otimismo crítico”.

Por fim, as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado evidenciaram que a atuação docente constitui um exercício contínuo de aprendizagem, sensibilidade e compromisso ético. A formação de professores, quando orientada pela reflexão crítica, pelo diálogo constante e pela contextualização das práticas, transcende a dimensão meramente técnica, alcançando implicações humanas e sociais de maneira mais aprofundada. Dessa forma, ao final desta etapa formativa, reafirmamos nossa escolha profissional, reconhecendo-nos como agentes de transformação e mediadores do conhecimento, dedicados à promoção de uma educação emancipadora, significativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, descrevemos e analisamos nossas vivências como professores de inglês em formação inicial, durante o Estágio Supervisionado, em uma turma de Ensino Médio em Campina Grande, Paraíba. Nosso objetivo principal foi refletir criticamente sobre a prática docente a partir de nossas experiências como professores em formação inicial no Estágio Supervisionado, especialmente no contexto de aplicação do LD “*English Vibes for Brazilian Learners*” e sua relação com o planejamento e execução das aulas.

Durante a realização do estágio, enfrentamos algumas limitações, como a heterogeneidade do nível de proficiência dos alunos e a necessidade de adaptar os conteúdos da unidade trabalhada do LD supramencionado. No entanto, essas experiências fortaleceram nossa capacidade de adaptação e criatividade no planejamento e execução das aulas. Dessa forma, como possíveis soluções para as problemáticas encontradas, sugerimos tanto a criação quanto a adoção de estratégias pedagógicas mais flexíveis e personalizadas, que considerem a diversidade do contexto escolar. Ademais, a inclusão de materiais complementares que dialogam com as especificidades culturais e sociais dos alunos pode potencializar a aprendizagem e tornar o ensino-aprendizagem mais significativo e contextualizado.

Por fim, esperamos que esta pesquisa contribua para o campo da formação docente, ao evidenciar a relevância de uma abordagem reflexiva e crítica no processo de ensino, embora estejamos cientes das limitações quanto à profundidade das discussões apresentadas até aqui. Esperamos, ainda, que nosso trabalho fortaleça essa área e inspire futuros estagiários e professores a valorizarem a prática docente como um espaço contínuo de aprendizado e desenvolvimento profissional, contribuindo para uma educação que dialogue com a realidade dos alunos, acolha a diversidade e potencialize o aprendizado.

Diante do exposto, é pertinente salientar que ser professor consiste em expandir horizontes e inspirar os alunos a alcançarem novas possibilidades, mesmo diante das limitações de recursos e materiais que permeiam o cotidiano escolar. Contudo, é preciso reconhecer que a transformação educacional não é

responsabilidade exclusiva do docente. Ademais, a impossibilidade de superar todas as barreiras reflete as condições multifacetadas que envolvem a prática pedagógica, que se configura como um processo coletivo, envolvendo professores, alunos e instituições no desenvolvimento contínuo da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Speech Genres and Other Late Essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.

BROWN, H. D. How to plan a lesson. *In*: _____. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York: Longman, 2007, p. 149-163.

CARVALHO SOBRINHO, H; SILVA, A. S.; VALÉRIO, G. M. F. Livro didático e o professor crítico-reflexivo - associações possíveis. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 15, n. 1, p. 01–13, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/55092>. Acesso em: 1 out. 2025.

FRANCO, C. P; TAVARES, K. C. A. **English Vibes for Brazilian Learners**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/pos-eja-santa-ines/wp-content/uploads/sites/99/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Mudan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 17 set. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARMER, J. Planning Lessons. *In*: _____. **The practice of English language teaching**. 4. ed. Essex: Longman, 2007, p. 364-378.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar? Currículo - Área - Aula**. 12. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

PILETTI, C. Planejamento de Ensino. *In*: _____. **Didática Geral**. 23. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004, p. 60-79.

SANTANA, W. M. G. **O uso de recursos didáticos no ensino do conceito de área:** uma análise de livros didáticos para as séries finais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4478/1/arquivo5348_1.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

SAKAMOTO, C. K.; SILVEIRA, I. O. **Como fazer projetos de Iniciação Científica.** 1. ed. São Paulo: Paulus, 2019.

TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching.** 2. ed. Cambridge University Press, 2011.

CAPÍTULO 5

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA PRÁTICA DISCURSIVO-DIALÓGICA DURANTE O ENSINO REMOTO

Wiliana de Araújo Borges

Eliete Correia dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-597-4

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo abordar as vivências adquiridas no estágio supervisionado do curso de mestrado em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB realizado no ano de 2020, tendo em vista ser um momento atípico devido a pandemia que representou um marco histórico para o Brasil e o mundo, sendo realmente uma ressignificação do estágio supervisionado através do ensino remoto, haja vista que as aulas presenciais foram suspensas para não haver a propagação do coronavírus entre as pessoas.

Dessa forma, a disciplina Prática de leitura e Produção de texto ministrada pela Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos passou por algumas adaptações para atender às expectativas dos alunos, como também aos objetivos do componente curricular. Vale ressaltar que o estágio realizado teve como objetivo principal Identificar através das aulas ministradas no ensino superior os principais desafios experienciados pelos docentes para formar sujeitos críticos e participativos na sociedade, apresentando aos alunos da graduação em Arquivologia do Campus-V da UEPB a importância de ser pesquisador e estar sempre aberto para a busca pelo conhecimento nas áreas de seus interesses.

Por outro lado, a vivência foi além do estágio, pois o encontro com as diferentes vozes sociais demonstrou que o docente precisa estar apto para compreender que existe o espaço da sala de aula, mas que fora daquele espaço exis-

te o aluno/sujeito social que tem uma vida e suas múltiplas faces sociais. Dessa forma, cada encontro foi desenvolvido na perspectiva discursivo-dialógica, isto é, os estudos de Bakhtin (2010, 2011, 2016) e do círculo contribuíram para uma prática mais formativa, como também Koch (2006) acerca dos mecanismos de textualidade.

Nesta perspectiva, compreendemos que o estágio supervisionado além de proporcionar uma vasta experiência também contribui para a formação docente, levando em consideração que durante a prática efetiva e o contato com os alunos de forma interativa é possível compreender os conhecimentos que foram visíveis apenas por meio da teoria, isso significa que a ação-reflexão-ação é uma forma de ensinar ao outro o que aprendeu e aprender com o outro a realidade do exercício da docência.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Planejamento, preparação e observação das aulas

O estágio de docência teve a duração de 30 horas, distribuídas durante o 2º semestre de 2020, no entanto foi realizado numa turma que estava continuando o período 2020.1 pelas aulas remotas devido à pandemia. O estágio supervisionado foi desenvolvido sob a responsabilidade e acompanhamento efetivo da professora responsável (supervisora), Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos. O período de planejamento e preparação das aulas se desenvolveu entre 4 encontros com 2 horas/aula num total de 8 horas de observação.

Para o estágio de regência foram realizados 3 encontros com 2 horas/aulas cada uma, as quais foram realizadas no período de 02 de setembro a 28 de outubro de 2020. Após o planejamento das ações de estágio, foi realizado um período de observação durante as aulas da professora supervisora/orientadora, que apresentou sua metodologia e estratégia de ensino. Segue abaixo, o detalhamento das atividades e respectivas cargas horárias do estágio.

Tabela 1- organização das atividades

Atividades desenvolvidas	Distribuição da carga horária
Participação na elaboração do plano de curso e/ou de aula;	05
Aulas expositivas; Seminários; Redação de textos; Leitura e Análise de textos; Trabalhos individuais e Grupais.	05
Participação nas aulas teóricas e/ou práticas;	05
Participação no AVA Google na Sala de Aula	05
Apresentação de videoaulas sobre as temáticas relacionadas a disciplina	05
Correção de atividades realizadas no decorrer da disciplina	05

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

O estágio de observação e de regência realizado no curso de graduação em Arquivologia, teve como objetivo desenvolver no aluno uma competência linguística acerca da redação em diferentes gêneros discursivos, através do conhecimento de princípios básicos da comunicação oral e escrita. Dessa forma, buscou-se identificar através das ações realizadas durante o estágio de observação, como também da prática de docência no ensino superior, cumprida por meio de aulas síncronas e assíncronas, levando em consideração que tanto os professores quanto também os alunos tiveram que se adaptar ao sistema remoto, pois de acordo com a época pandêmica o isolamento e distanciamento social estava sendo vivenciado pela população.

É válido ressaltar que o Estágio Docente em nível superior, na época de pandemia foi um desafio para os docentes, pois pensar em uma metodologia ou estratégia de ensino que chegue até ao aluno de forma interativa colaborando também para a formação profissional, isso porque o ensino remoto surgiu neste momento como uma forma alternativa a fim de suprir a necessidade dos alunos quanto às aulas presenciais que ficaram suspensas por um tempo indeterminado.

Dessa forma, na condição de pesquisadora da Pós-Graduação durante o período pandêmico foi desafiador, tendo em vista a necessidade de buscar por inovação na prática e no agir docente. O pesquisador ao buscar pelo algo

“novo”, algo “atualizado” de forma que desperte no outro o interesse pela docência, mediante as atividades relacionadas à própria experiência acadêmica também precisou integra-se ao ecossistema da transformação social que estava iminente no Brasil e no mundo.

RESULTADOS E DUSCUSSÃO

A disciplina Prática de leitura e Produção de texto, componente curricular, que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da docência acadêmica na área de estudo e pesquisa, na condição de estagiária, trouxe relevância quanto aos aspectos de leitura e análise de textos acadêmicos.

O planejamento das aulas foi direcionado com foco na competência linguística acerca da redação em diferentes gêneros discursivos, através do conhecimento de princípios básicos da comunicação oral e escrita e das manifestações de linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização, objetivando dialogar com os alunos sobre as diferentes linguagens e suas manifestações de forma que o arquivista pudesse expressar-se com correção, clareza e coerência no decorrer da trajetória profissional, além disso foi possível interagir com os alunos no que se refere à observação, percepção, interpretação, análise, síntese e ao domínio da norma culta em diversas linguagens e textos técnicos.

Em um total de 12 encontros remotos da disciplina, para desenvolver o estágio de observação foram utilizados 4 encontros com 2 horas/aula num total de 8 horas de observação. Para o estágio de regência foram realizados 3 encontros com 2 horas/aulas cada uma, as quais foram realizadas no período de 02 de setembro a 25 de novembro de 2020.

As aulas foram ministradas de forma satisfatória, com a participação efetiva dos discentes mesmo levando em consideração as aulas remotas sendo possível observar os principais desafios encontrados pelos docentes para formar sujeitos críticos e participativos na sociedade, identificando mediante as aulas ministradas as possíveis limitações e dificuldades encontradas por parte dos alunos.

As aulas sincrônicas foram desenvolvidas de acordo com o planejamento elaborado para esse período. Antes de elaborar o planejamento, foi realizado a elaboração do plano de curso e planos de aula com auxílio da professora supervisora, que é a titular da turma, para seguir os mesmos conteúdos que ela estava desenvolvendo, a professora/supervisora procurou acompanhar as ações planejadas, sugerindo ações para as atividades dos discentes.

Os alunos foram receptivos e participativos durante todas as atividades, demonstraram interesse pelos assuntos abordados, tanto pela dificuldade que tinham com relação ao ensino dos gêneros acadêmicos quanto também pela transparência com relação as dificuldades que sentiam no que se refere ao domínio do assunto trabalhado.

Os conteúdos foram aplicados com exposição de slides através de vídeo conferência pelo o Google Meet, explicações e resolução de atividades; as aulas foram gravadas e postas no AVA Google na Sala de Aula, para que os alunos tivessem acesso a todas as aulas, assim como as atividades avaliativas referentes aos conteúdos planejados. O êxito nas atividades praticadas só foi possível através do apoio, da participação e orientação da professora/supervisora que permitiu total liberdade ao processo de ensino aprendizagem dos seus alunos.

O diagnóstico realizado na turma a partir das aulas de observação constatou que os alunos apresentam dificuldades com relação aos aspectos linguísticos e gramaticais da língua portuguesa, uma vez que os questionamentos realizados revelaram carência de uma revisão referentes aos conteúdos básicos com ênfase aos aspectos morfológicos e sintáticos. A princípio, a professora supervisora/orientadora solicitou que todos selecionassem uma das 10 classes de palavras e fizessem uma apresentação, colocando exemplos e abrindo uma discussão sobre o assunto, após as apresentações que foram distribuídas em dois dias, uma vez que durante o período remoto a carga horária é menor, os alunos demonstraram mais confiança com relação aos aspectos morfológicos da língua portuguesa.

A primeira intervenção ocorreu no dia 23 de setembro de 2020, com um pedido da professora supervisora, para que fosse feito uma apresentação do conteúdo referente a “Tópico frasal” sob apoio teórico de Garcia (2010) a fim

de que os alunos pudessem ter mais entendimento sobre os aspectos sintáticos da língua portuguesa. Nesta aula, foi possível identificar o interesse pelos conhecimentos da língua e colocá-los em prática através de uma determinada produção de texto como também discernir o que é “frase nominal” de “frase verbal” e a relação sintática que a ação verbal promove dentro de uma frase isolada ou dentro de um determinado texto. No final dessa aula, abrimos ênfase para discussão acerca da

Figura 1- Slide de apresentação sobre tópico frasal

Praticando...



NA FRASE "O LADRÃO GUARDOU O DINHEIRO, MAS FOI FILMADO". ONDE ESTÁ O SUJEITO?

SOLTO E GOVERNANDO BRASÍLIA...

www.pwdesenhos.com.br

- > A professora representada na charge ao lado poderia usar a expressão: "Na oração "O ladrão guardou o dinheiro, mas foi filmado". Justifique sua resposta.
- > Na fala do segundo balão: "Solto e governando Brasília..." apresenta sentido completo por parte dos leitores? Os critérios de gramaticalidade e inteligibilidade estão presentes em algum dos balões? Justifique

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Nesta atividade proposta, foi possível envolver os aspectos discursivos e sintáticos da língua portuguesa, além de estabelecermos uma discussão acerca de uma temática abordada nas mídias de uma forma geral e evidenciada na atualidade. A turma interagiu contribuindo com a proposta atribuída para a aula demonstrando que o processo de ensinar atribui-se a função social do sujeito envolvido tanto por parte dos professores, como também por parte dos alunos, pois, constantemente, percebe-se que a ação docente é indissociável da história humana e social que encontramos nos espaços de sala de aula, podendo ser presencial ou remota.

A segunda intervenção ocorreu no dia 14 de outubro de 2020, o assunto trabalhado foi “Parágrafo como unidade de composição” também sob orientação da professora supervisora e sob o aporte teórico de Garcia (2010). Nesta aula, os alunos envolveram seus conhecimentos prévios acerca de parágrafos

abordando suas experiências e discussões. No primeiro momento, fizeram referência sobre a prova do ENEM focando na maneira que organizaram os parágrafos para escrita do texto dissertativo-argumentativo e da importância que o roteiro estrutural abordado na prova forneceu, para que pudessem escrever seus textos.

No segundo momento, surgiram alguns questionamentos, tais como: “Profa, existem parágrafos mínimos e máximos para um texto?”, “Professora, existe uma regra específica que determina o tamanho exato de um parágrafo?” A partir desses questionamentos deixados no chat da plataforma Google Meet também tiveram outros através do áudio por parte dos alunos. Dessa forma, foi possível observar a dificuldade dos alunos quanto ao conhecimento acerca dos gêneros textuais, pois a orientação de um parágrafo vai de acordo com o gênero proposto, buscando significar uma determinada temática.

Portanto, para produzirmos um parágrafo é importante conhecer a sua estrutura, logo a partir dos questionamentos realizados pelos discentes constatou-se a pouca interação com os textos de circulação social, pois quantidade de parágrafos ou extensão de parágrafos são atribuídos ao gênero que confere unidade de composição ao texto.

Na terceira intervenção, realizada no dia 21 de outubro de 2020 foi trabalhado o assunto referente à “Coesão e Coerência” objetivando dialogar com a aula anterior que foi introduzido o assunto de parágrafos. Durante a aula foi abordado como exemplos textos escritos por alunos do terceiro ano do ensino médio, relacionado com o gênero artigo de opinião, pois buscamos interagir com as falas dos alunos, quando citaram suas experiências com as provas do ENEM, que é um gênero dissertativo-argumentativo.

A partir das discussões, por parte dos alunos e da interação promovida nesta aula, obtive bons resultados, uma vez que os alunos já conseguiam identificar como poderiam melhorar sua escrita através do gênero proposto. Os questionamentos dos alunos acerca dos textos trabalhados foram: “Acredito que dependerá da temática proposta!”, “Conseguimos entender melhor quando escrevemos”, “Não é bom generalizar nada”, “Detalhamento!”, são falas que

demonstram o reconhecimento pelo gênero trabalhado e a interface da coerência e da coesão textual.

Por último, foi feito as correções quanto à prova discursiva realizada pelos alunos, identificando os pontos trabalhados durante as aulas, tanto das aulas de regência como estagiária quanto das aulas de observação de acordo com os assuntos trabalhados pela professora supervisora/orientadora.

Dessa forma, foi necessário distinguir entre o que seria ideal e o que é real, levando em consideração que o discente é o fundamento do ser professor e que é necessário valorizar o que cada um traz na sua história e que junto ao professor cria um espaço invisível não institucionalizado em que a educação se faz possível pela relação existente entre pessoas, docentes e discentes, buscando alcançar os princípios envolvidos, uma vez que lutamos com pessoas que têm desejos e esperanças e que precisam ir além de suas limitações.

É, portanto, responsabilidade da equipe de docência de criar estratégias de ensino, uma vez que a modificação do suporte implica uma mudança de atitude tanto da parte dos docentes como por parte dos alunos. Sabendo que, o trabalho com gêneros discursivos amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos discentes de produzirem textos orais e escritos, aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura, compreensão e interpretação apontando-lhes formas concretas de participação social como cidadão, neste caso o objeto de ensino e aprendizagem vai além das práticas pré-estabelecidas e tradicionais.

CONCLUSÃO

O estágio supervisionado durante o período remoto deixou grandes contribuições quanto as novas metodologias de ensino no universo acadêmico, tendo em vista a adaptação dos alunos e professores mediante o período pandêmico, por outro lado o estágio supervisionado é a preparação para o futuro exercício da profissão docente surge como um processo essencial e de grande importância, que desempenha um importante papel no desenvolvimento de capacidades, aperfeiçoamento da ação pedagógica e descoberta do estilo pessoal de ser professor.

É a partir do estágio supervisionado que se pode relacionar teoria/prática, baseando-se no princípio metodológico de competência e desenvolvimento profissional, que implica utilizar conhecimentos adquiridos, e sem dúvida se constitui em importante instrumento de conhecimento de integração do aluno a realidade social.

Desde o início contamos com a presença de todos os alunos, a primeira impressão que tivemos foi positiva, pois se mostravam sempre interessados em aprender os conhecimentos referentes ao componente curricular, logo houve uma interação entre professor/aluno, participaram das aulas, das dinâmicas, sempre interagindo com o docente da turma.

O resultado obtido a partir da prática desenvolvida foi plenamente satisfatório, pois a experiência adquirida é de extrema importância para a formação acadêmica, e principalmente por proporcionar o desenvolvimento profissional, enquanto docente além de ser uma experiência na qual se pode conhecer as dificuldades e facilidades no processo de ensino/aprendizagem que uma sala de aula oferece.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do Discurso**. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CAPÍTULO 6

LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA DIALÓGICO-DISCURSIVA: UMA PROPOSTA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Maria do Socorro de Lucena Silva
Eliete Correia dos Santos
Josenilda Santos Luiz
Edilene Araújo dos Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-597-6

INTRODUÇÃO

A pesquisa insere-se no campo da formação docente inicial no Curso de Licenciatura em Letras, com foco na integração do letramento digital no *componente curricular* Estágio Supervisionado, à luz da abordagem dialógica da linguagem. A partir da perspectiva teórico-filosófica de Bakhtin (2003) e de seus interlocutores, como Volóchinov (2017), problematiza-se como os discursos formativos expressam concepções de linguagem, ensino e subjetividade, em especial frente aos desafios contemporâneos impostos pela cultura digital.

No que diz respeito à problemática, as exigências da sociedade contemporânea, marcada pela fluidez das tecnologias digitais e pela multiplicidade de gêneros e práticas discursivas, colocam a formação inicial de professores diante de desafios complexos. No contexto específico dos Cursos de Letras de Instituições de Ensino Superior (IES) do interior paraibano, emerge a seguinte indagação:

Como os cursos de Licenciatura em Letras de duas IES do interior da Paraíba têm concebido e aplicado o letramento digital na formação docente inicial, particularmente no componente Estágio Supervisionado?

Essa questão orienta uma investigação voltada à análise crítica dos discursos formativos presentes nos currículos, nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), nas ações de supervisores e nas experiências dos licenciandos. Trata-se

de compreender em que medida o letramento digital tem sido tematizado e experienciado de forma crítica, significativa e dialógica.

A presente pesquisa se justifica em três dimensões fundamentais: a) Pessoal/profissional: parte da experiência da autora enquanto coordenadora durante mais de 10 (dez) anos do Curso de Letras de uma IES no sertão paraibano e supervisora de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, o que permite acesso direto à práxis formativa e ao discurso pedagógico vigente. Tal vivência revela a incipiência das práticas digitais entre os licenciandos e docentes, especialmente no estágio, o que compromete a formação para atuação em ambientes escolares mediados pela tecnologia. b) Social: compreende-se que o fortalecimento do letramento digital como parte constitutiva da formação inicial de professores pode colaborar para uma educação mais inclusiva, equitativa e conectada às práticas sociais reais dos estudantes, considerando a escola como espaço de produção de sentidos e diálogo de vozes (BAKH-TIN, 2003). c) Científica/Acadêmica: a pesquisa se ancora nos pressupostos teóricos da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, particularmente na noção de linguagem como interação dialógica, em que o sujeito se constitui na e pela alteridade. Com isso, pretende-se contribuir para o debate acadêmico sobre a formação docente e as práticas de letramento digital, propondo uma leitura crítica e ética dos discursos curriculares.

Diante desse painel explanativo, delimitou-se como Objetivo Geral: Investigar como os saberes adquiridos em letramento digital pode impactar na formação docente nos cursos de Licenciatura em Letras do interior da Paraíba, sob a perspectiva dialógica da linguagem.

Desta feita, elencaram-se 2 (dois) Objetivos Específicos: Realizar um estudo teórico dos conceitos de Relações dialógicas e Interação verbal, conforme o pensamento de Bakhtin e o Círculo. Mapear e discutir os fundamentos teóricos que sustentam a formação docente inicial nos cursos de Letras, com ênfase na articulação entre linguagem, formação e letramento digital. Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e interpretativa, com base nos pressupostos da análise dialógica do discurso (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017).

Como um breve estado da arte, a produção científica nacional sobre formação de professores, letramento digital e estágio supervisionado tem crescido nas últimas décadas, destacando autores como Rojo (2012), Coscarelli (2016) e Nóvoa (2022), dentre outros.

Na literatura do Círculo de Bakhtin, particularmente nas obras *Estética da Criação Verbal* (Bakhtin, 2003) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Volóchinov, 2017), identifica-se uma ênfase na linguagem como fenômeno social, ideológico e dialógico. Essa perspectiva sustenta a tese de que a formação docente não se dá apenas pelo acúmulo de técnicas ou conteúdos, mas pela relação do sujeito em práticas discursivas significativas e responsivas, atravessadas por valores e posições sociais (Bakhtin, 2003).

RELAÇÕES DIALÓGICAS E INTERAÇÃO VERBAL, CONFORME O PENSAMENTO DE BAKHTIN E O CÍRCULO

Pesquisas desenvolvidas no campo dos Estudos do Letramento, sobretudo em sua vertente digital, têm evidenciado que o/a professor/a pode – e deve – atuar como agente crítico e responsivo nas práticas escolares. Isso significa compreender a sala de aula como espaço de interação verbal, de produção social de sentidos e de confronto entre vozes, conforme os princípios da teoria dialógica da linguagem de Bakhtin (2003) e da noção de linguagem como prática ideológica em Volóchinov (2017). Nesse contexto, o letramento não pode ser reduzido a uma competência técnica, mas compreendido como prática social, culturalmente situada, que exige a mediação consciente do educador diante das múltiplas linguagens e tecnologias que permeiam a vida contemporânea.

O pensamento de Mikhail Bakhtin e do Círculo funda-se em uma concepção de linguagem que rompe com os paradigmas formalistas e estruturalistas de sua época. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929/2009), Volóchinov — em diálogo com Bakhtin — defende que a linguagem é um fenômeno essencialmente social e ideológico, sendo constituída nas relações concretas entre sujeitos historicamente situados. Essa perspectiva inaugura o princípio da *interação verbal* como núcleo da comunicação humana, deslocando o foco da estrutura da língua para o processo dinâmico de enunciação.

Assim, toda produção verbal é entendida como uma resposta a enunciados anteriores e uma antecipação de réplicas futuras, configurando o que Bakhtin denomina *dialogismo*.

Na obra *Estética da Criação Verbal* (2003/2006), Bakhtin amplia esse entendimento ao propor que o sentido não existe de modo isolado, mas emerge no encontro entre vozes sociais e ideológicas. A linguagem é, portanto, um campo de disputa de sentidos, onde o eu e o outro se constroem mutuamente por meio da palavra. Nessa perspectiva, a *relação dialógica* é o princípio que sustenta toda a comunicação humana e, mais amplamente, toda a vida social e cultural. A palavra não pertence inteiramente a quem a profere — ela é atravessada por ecos e ressonâncias de discursos anteriores, que se entrecruzam e se reconfiguram no ato enunciativo.

A interação verbal, segundo Bakhtin, é o espaço concreto onde o dialogismo se manifesta. Todo ato de linguagem implica uma relação responsiva: quem fala o faz orientando-se para o outro, buscando compreendê-lo e ser compreendido. Essa compreensão, contudo, não é passiva, mas ativa e valorativa. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volóchinov (2009) argumenta que “[...] a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor [...]”, um território de embates ideológicos. Assim, a interação verbal é sempre uma forma de ação social, que envolve valores, posições e resistências, sendo constitutiva da subjetividade e das relações sociais.

Santos (2021), ao revisitar Bakhtin no contexto contemporâneo, destaca que o dialogismo não se reduz a uma simples troca comunicativa, mas constitui um princípio ontológico da linguagem. Para a autora, o conceito de *relação dialógica* compreende a tensão permanente entre vozes que se entrelaçam na construção dos sentidos, revelando a natureza polifônica dos discursos. Essa perspectiva permite compreender a linguagem como um espaço de alteridade e de construção coletiva do conhecimento, o que, segundo Santos, tem implicações profundas para o campo da educação e das práticas discursivas em geral.

De modo semelhante, Brait (2005; 2006) enfatiza que o dialogismo é uma categoria fundante da teoria bakhtiniana e que a interação verbal é a materialização concreta desse princípio. Para a pesquisadora brasileira, o enuncia-

do, e não a frase, é a unidade real da comunicação, pois traz consigo a marca da responsividade e da intencionalidade do sujeito. Nessa linha, o sujeito não é um indivíduo isolado, mas um ser constituído nas e pelas vozes sociais que atravessam sua fala. Brait ressalta ainda que compreender a linguagem como interação implica reconhecer sua historicidade e ideologicidade, aspectos que afastam a teoria bakhtiniana de qualquer neutralidade comunicativa.

A articulação entre *relações dialógicas* e *interação verbal* pode, portanto, ser entendida como de fundamento e manifestação. O dialogismo é o princípio que organiza o funcionamento da linguagem; a interação verbal é o meio pelo qual esse princípio se concretiza nas práticas sociais. Em outras palavras, enquanto o dialogismo se refere à condição ontológica da linguagem — o fato de que todo discurso se dá em relação a outros —, a interação verbal designa a dimensão empírica, relacional e situacional das trocas comunicativas. Essa articulação evidencia que o sentido é sempre produzido na fronteira entre o eu e o outro, nunca em um ponto fixo e unívoco.

A partir dessa concepção, o discurso deixa de ser compreendido como um produto acabado e passa a ser visto como processo, em constante movimento e reconfiguração. Essa visão dialógica da linguagem permite analisar as práticas discursivas não como simples transmissões de conteúdo, mas como arenas de luta simbólica, nas quais os sujeitos se posicionam, se confrontam e se (re) constroem. Nesse sentido, a interação verbal é também um espaço ético, no qual o reconhecimento do outro é condição para a produção de sentidos compartilhados.

Em síntese, as relações dialógicas e a interação verbal, conforme o pensamento de Bakhtin e o Círculo, configuram uma teoria viva da linguagem, que articula dimensão social, ideológica e estética. Autores como Santos (2013) e Brait (2005; 2006) contribuem para atualizar e expandir essa reflexão no contexto brasileiro, evidenciando que o diálogo é a base da constituição dos sujeitos e dos sentidos. Nessa perspectiva, compreender o dialogismo é compreender a própria vida da linguagem — múltipla, tensa, plural e inacabada —, na qual o eu, só existe em relação ao outro, e o sentido nasce do encontro entre vozes em constante interlocução.

DOS MULTILETRAMENTOS E DO LETRAMENTO DIGITAL

Segundo Rojo (2012), os multiletramentos constituem um campo indispensável para compreender a complexidade das práticas de linguagem em uma sociedade multicultural e midiaticizada, exigindo do docente um repertório pedagógico ancorado na diversidade de gêneros discursivos e nas dinâmicas das culturas digitais. Para Nóvoa (2022, p. 3), “[...] a formação de professores deve escapar à lógica da subalternização, valorizando a autoria docente e seu protagonismo na reinvenção da prática pedagógica: “A formação de professores é um campo decisivo para essa mudança, se for capaz de evitar uma subalternização dos professores e contribuir para uma valorização e um reforço da profissão docente”. Assim, torna-se imprescindível incorporar, na formação inicial e continuada, os fundamentos de uma pedagogia da escuta, do diálogo e da responsividade, pautada nos princípios éticos da interação verbal (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017).

A compreensão ampliada do letramento digital, nesse sentido, demanda o apoio teórico de vozes que têm problematizado sua inserção na formação docente. Obras como *Letramento Digital*, de Ribeiro (2008); *Letramento Digital na Formação de Professores*, de Andrade et al. (2024); *O binômio da educação atual: letramento digital e as tecnologias digitais da comunicação e da informação*, de Lima et al. (2024), e a dissertação *Escrita colaborativa e letramento digital*, de Acri (2024), oferecem aportes relevantes ao pensar as tecnologias como práticas discursivas mediadas por valores sociais. Bonilla e Pretto (2015), por sua vez, reforçam que políticas públicas e práticas educativas devem fomentar uma cultura digital docente, superando a concepção tecnicista e promovendo o uso crítico, ético e transformador das tecnologias em sala de aula.

Nesse horizonte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inscreve o letramento digital como uma das competências gerais da Educação Básica, ao enfatizar que é papel da escola “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]” (Brasil, 2018, p. 09). Nas competências específicas

de Linguagens, destaca-se ainda a necessidade de utilizar tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e ética, reiterando a urgência de incorporar essas dimensões à formação inicial dos professores de Língua Portuguesa (Brasil, 2018, p. 65).

A construção de um professor letrado digitalmente, portanto, exige formações continuadas que privilegiem o diálogo entre teoria e prática, entre a voz do sujeito docente e as vozes sociais que circulam nos diversos contextos comunicativos. À luz da perspectiva dialógica, o/a professor/a não é um reproduzidor de conteúdos, mas um agente de letramentos, que organiza sua prática com base na realidade social, nas demandas de sua comunidade escolar e nos conflitos de sentido que emergem do contato com a alteridade. Ao assumir essa postura ética e responsiva, torna-se capaz de elaborar planejamentos pedagógicos alinhados à complexidade da linguagem no mundo digital, reconhecendo o caráter social e ideológico da escrita.

Indispensáveis ao nosso estudo são as reflexões de Bakhtin e o Círculo, especialmente no que se refere aos conceitos de relações dialógicas, conforme desenvolvidos por Bakhtin (2003), notadamente em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, e por Volóchinov (2017), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, ao tratar da interação verbal. Para Bakhtin, toda enunciação é atravessada por vozes sociais, sendo resultado de um constante entrelaçamento com enunciados anteriores, concomitantes e posteriores. A linguagem, nesse sentido, é compreendida como essencialmente dialógica, ou seja, constituída na relação viva entre sujeitos sociais que se posicionam por meio da palavra. As relações dialógicas dizem respeito, portanto, à tensão entre enunciados e à forma como eles se interpenetram, se complementam, se confrontam ou se silenciam mutuamente.

Já Volóchinov (2017), ao discutir a interação verbal, enfatiza que todo ato de fala é orientado para um outro — seja esse outro real ou presumido — e está carregado de intencionalidade e responsividade. Não se trata apenas de um emissor que transmite uma mensagem a um receptor, mas de sujeitos historicamente situados que produzem sentidos em condições concretas de existência. A linguagem, para o autor, não é um sistema neutro ou estático, mas um campo

de luta ideológica, no qual diferentes vozes sociais disputam sentidos e valores. Essa perspectiva rompe com as concepções formalistas da linguagem, centradas na estrutura e na norma, e evidencia a natureza social, histórica e dialógica do discurso.

O pensamento de Bakhtin também é desenvolvido e explicado por pesquisadores brasileiros do campo do dialogismo, com o apoio das discussões de Francelino (2021), Almeida (2004/2013), Brait (2021) e Santos (2013).

Com base nos estudos de Santos (2013), compreendemos que a linguagem implica reconhecer sua dimensão constitutiva das relações sociais e dos processos de significação. A pesquisadora, ancorada no pensamento de Bakhtin, defende que o sujeito se constitui na e pela linguagem, em um permanente embate de vozes, sentidos e valores (Santos, 2013; Luiz; Santos, 2020). Ao adotarmos essa abordagem para nossa análise, entendemos que todo texto — escrito ou falado — é uma arena de vozes em confronto, onde se inscrevem posições sociais, ideológicas (Volóchinov, 2017). Assim, ao mobilizar os conceitos de relações dialógicas e interação verbal, buscamos evidenciar os múltiplos sentidos em disputa nos discursos analisados, bem como os modos de constituição dos sujeitos por meio da linguagem (Bakhtin, 2003).

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

O estágio supervisionado, concebido sob uma perspectiva dialógica, constitui -se como um espaço privilegiado de formação docente, em que a teoria e a prática se entrelaçam por meio da interação entre sujeitos, saberes e contextos. Scalabrin e Molinari (2013) defendem que o estágio é uma etapa fundamental para a construção da identidade profissional, pois permite ao licenciando vivenciar a complexidade do cotidiano escolar, compreendendo as múltiplas dimensões do trabalho docente. Nessa experiência, o diálogo entre a universidade e a escola deve ser entendido como um processo contínuo de trocas e significações, em que o futuro professor se posiciona como sujeito ativo na construção de sua própria formação.

Bernardy e Paz (2012) reforçam que o estágio supervisionado é o momento em que o licenciando passa a compreender o ensino não apenas como

aplicação de métodos, mas como prática social mediada pela linguagem. Trata-se de um espaço de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, no qual o estagiário aprende a ler e interpretar os diferentes discursos que atravessam a sala de aula, a escola e a comunidade. Ao assumir uma postura investigativa e responsiva, o futuro docente se reconhece como parte de uma rede dialógica de vozes — entre o professor orientador, o professor regente, os colegas e os alunos — que o constituem como sujeito de linguagem e de ação pedagógica.

Sob a ótica bakhtiniana, o estágio supervisionado é um campo de interações discursivas, onde o licenciando se insere em práticas reais de enunciação e aprende a compreender os sentidos da linguagem na sua dimensão social e ideológica. Conforme Bakhtin (2003) e Volóchinov (2017), toda enunciação é atravessada por vozes sociais, e o sentido só emerge na relação entre essas vozes em diálogo. Assim, o estágio deve ser compreendido como espaço de escuta e de responsividade, em que o estagiário participa ativamente das práticas discursivas escolares, não como mero observador ou reproduzidor, mas como sujeito que se forma no e pelo diálogo.

Essa perspectiva dialógica amplia o papel formativo do estágio, que passa a ser visto como uma arena de confrontos de sentidos, de aprendizagens éticas e de reelaborações constantes da prática docente. Scalabrin e Molinari (2013) destacam que a vivência do estágio permite ao licenciando compreender a docência em sua totalidade, incluindo seus desafios, tensões e possibilidades transformadoras. Nesse processo, o diálogo entre o saber acadêmico e o saber da experiência docente torna-se um eixo estruturante da formação.

Além disso, o estágio supervisionado, ao ser pensado em consonância com os multiletramentos e o letramento digital, deve promover a inserção crítica do futuro professor nas práticas mediadas pelas tecnologias e pelas culturas digitais. Essa inserção não se restringe ao uso técnico dos recursos, mas implica uma compreensão discursiva e social das TDICs como instrumentos de mediação da linguagem e de ampliação das práticas pedagógicas. Nessa direção, a formação docente deve oportunizar experiências de estágio que articulem os princípios dialógicos da linguagem com a apropriação crí-

ca das tecnologias, favorecendo a construção de um professor reflexivo, ético e responsivo diante das demandas do mundo digital.

Portanto, à luz da teoria dialógica de Bakhtin e do Círculo, e dos estudos de Scalabrin e Molinari (2013) e Bernardy e Paz (2012), o estágio supervisionado se configura como um espaço formativo de alteridade e autoria, no qual o professor em formação aprende a dialogar com as diferentes vozes da escola e da sociedade. É nesse diálogo que ele desenvolve sua competência comunicativa, sua consciência ética e sua capacidade de agir pedagogicamente de forma crítica e transformadora, tornando-se, de fato, um agente de letramentos e de sentidos.

CONCLUSÕES

A presente pesquisa, inserida no campo da formação docente inicial no Curso de Licenciatura em Letras, teve como foco compreender o lugar do letramento digital no componente curricular Estágio Supervisionado, à luz da abordagem dialógica da linguagem. Fundamentada nas contribuições teórico-filosóficas de Bakhtin (2011) e Volóchinov (2017), buscou -se problematizar como os discursos formativos expressam concepções de linguagem, ensino e subjetividade diante das transformações impostas pela cultura digital.

Os resultados da análise evidenciam que a integração do letramento digital ainda se apresenta de forma incipiente nos cursos de formação docente do interior paraibano, especialmente quando se trata da prática de estágio supervisionado. As experiências dos licenciandos e os discursos dos supervisores revelam uma distância entre as demandas da escola contemporânea — permeada por múltiplas linguagens, tecnologias e gêneros discursivos — e as práticas formativas das Instituições de Ensino Superior (IES). Essa lacuna aponta para a necessidade urgente de repensar o estágio como um espaço dialógico de construção de saberes e de autoria docente, em que o futuro professor aprenda a mediar a linguagem em contextos digitais de modo crítico, ético e responsivo.

Com base na teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, compreende-se que a formação docente não se efetiva pela simples apropriação de conteúdos ou

técnicas, mas pelo encontro entre vozes, pela responsividade e pela experiência viva do diálogo. Nesse sentido, o estágio supervisionado deve ser entendido como um campo de interações discursivas em que o licenciando se forma no e pelo diálogo com a escola, com os alunos e com os diversos sujeitos que constituem o universo educativo. É nesse movimento de alteridade que se constrói o professor como sujeito de linguagem e de ação pedagógica.

A pesquisa também reafirma a relevância do letramento digital como dimensão constitutiva da prática docente contemporânea. Mais do que o domínio técnico das tecnologias, o letramento digital implica compreender as TDICs como práticas discursivas mediadas por valores sociais e ideológicos. Assim, a formação inicial deve oportunizar aos futuros professores o desenvolvimento de competências que articulem o uso das tecnologias à reflexão crítica, à ética da comunicação e à produção colaborativa de sentidos — princípios coerentes com a filosofia da linguagem bakhtiniana.

Nas dimensões pessoal/profissional, social e científica, esta investigação contribui para a reflexão sobre a urgência de se fortalecer o diálogo entre universidade e escola, teoria e prática, discurso e ação. A experiência da autora, enquanto coordenadora e supervisora de estágio, revelou que a ausência de práticas digitais consistentes compromete a preparação dos licenciandos para atuar em um cenário educacional cada vez mais híbrido e conectado. Sob esse prisma, o letramento digital emerge como um elemento de transformação da prática docente e de democratização do acesso ao conhecimento.

Por fim, esta pesquisa reforça que a formação docente, quando concebida em perspectiva dialógica, deve promover a escuta, o diálogo e a coautoria entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. O estágio supervisionado, nesse contexto, assume papel central como espaço de produção de sentidos, de experiência ética e de formação responsiva, contribuindo para que o professor em formação se torne um mediador consciente das múltiplas linguagens e tecnologias que compõem o mundo contemporâneo.

Assim, conclui-se que a integração crítica do letramento digital ao estágio supervisionado, sustentada pelos princípios da dialogia, constitui um caminho promissor para o fortalecimento da formação docente inicial, em consonância com os desafios e as possibilidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima. **Linguagem e Leitura: movimentos discursivos do leitor na sala de aula de 5ª série.** (Tese de doutorado). UFPE, Recife, 2004.

ALMEIDA, Maria de Fátima. **Movimentos discursivos do leitor na construção do sentido do texto na sala de aula.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013.

ACRI M. C.; Ruiz, E. M. S. D. **O letramento digital docente na BNCC: o uso das Tdics nas aulas de língua portuguesa.** Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), [S. L.], V. 51, N. 1, P. 10–30, 2022

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BERNARDY, K.; PAZ, D. M. T. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. XVII Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão. **Anais: Unicruz**, p. 1-4, 2012.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de. L. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499 - 521, maio/ago. 2015. Disponível no site: <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso em: 10 out. 2025.

BRAIT, B. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise.** In: Graçatá. Publicação de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. Niteroi, n. 20, pp. 47-62. 1º sem, 2006.

BRAIT, Beth. Problemas da poética de Dostoiévski: a recepção brasileira. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. Port. 70–89 / Eng. 78, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48770>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRAIT, Beth. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem.** Bakhtin: dialogismo e construção do sentido. Tradução . Campinas: Editora da UNICAMP, 2005 https://loja.editoraunicamp.com.br/DynamicItems/Catalog/c716ea33-0d19-461ab423-c3cab742dfbf20pp_Bakhtin_W65.pdf Acesso em: 08 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COSCARELLI, C.V. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 192 páginas, 2016.

FRANCELINO, Pedro Farias. No(s) (des/re)encontro(s) das vozes, a construção dialógica da polêmica em enunciados de temática político-religiosa. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. Port. 200–220 / Eng. 218, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48687>. Acesso em: 22 nov. 2025.

LIMA, F. D. A. *et. al.* **Contribuciones a las ciencias sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n.1, p. 6118-6129, 2024

LUIZ, Josenilda Santos; SANTOS, Eliete Correia dos. Protagonismo docente em contexto de ensino remoto. **InTexto**, v. 1, p. 1-17, 2023.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, p. 109, 2022.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, jul./dez. 2008.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. SANTOS, E. C. dos. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do projeto SESA**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SANTOS, Eliete Correia dos. **UMA PROPOSTA DIALÓGICA DE ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS: NAS FRONTEIRAS DO PROJETO SESA. 2013**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAPÍTULO 7

ENSINO REMOTO: NÃO ERA UMA TELA, ERA UM PAPEL

Shirley Brito Souza Gonçalves

Eliete Correia dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-597-7

INTRODUÇÃO

Ao término do segundo semestre de 2019, o mundo foi acometido por um novo vírus, (SARS-CoV-2), responsável pela transmissão da doença COVID-19, que trouxe um efeito avassalador à população mundial. Vivíamos, portanto, o crescimento do número de casos de pessoas infectadas e de vidas ceifadas em decorrência do microorganismo, fato que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a caracterizá-lo como pandemia. A partir desse momento, as orientações eram de isolamento social, afastamento físico e medidas de segurança em busca de conter o avanço do vírus. Tais orientações foram tomadas em todas as esferas de organização social.

Nesse sentido, a pandemia e o isolamento físico acarretaram a mudança do cenário educacional mundial e, como consequência, a suspensão das aulas presenciais foi inevitável diante da situação emergencial, uma vez que era preciso privilegiar a saúde da comunidade escolar e, conseqüentemente, de seus familiares. Diante desse contexto, a prioridade foi adotar medidas de saúde pública, na tentativa de conter os avanços da contaminação pela COVID-19 e tentar evitar um colapso pandêmico. A doença, em curto tempo, se transformou na maior crise sanitária já existente no mundo. Cerca de 190 países tiveram escolas total ou parcialmente fechadas, num processo que atingiu cerca de 1,5 bilhão de alunos. O Brasil foi um deles, desde meados de março de 2020, as crianças e adolescentes não foram às aulas (COSTIN, 2020).

Em razão desse cenário de pandemia, a rede estadual de ensino da Paraíba determinou a antecipação das férias escolares para o período de 19 de março de 2020 a 18 de abril de 2020. Em virtude do agravamento do contexto

pandêmico, o Governo do Estado da Paraíba, através do Decreto nº 40.188, de 17 de abril de 2020, determinou a suspensão das aulas presenciais nas escolas, universidades e faculdades da rede pública e privada em todo território estadual até o dia 03 de maio de 2020. Defronte a esse contexto, o ensino remoto tornou-se a realidade das escolas em âmbito nacional. Desse modo, essas medidas foram prorrogadas por decretos posteriores, os quais mantiveram a suspensão das aulas presenciais durante todo o ano letivo de 2020 e continuaram em vigor durante grande parte do ano letivo de 2021.

Em virtude da impossibilidade da retomada das aulas presenciais, medidas foram deferidas em esfera estadual, no âmbito da legislação educacional, que versavam sobre a reorganização do trabalho educacional e a transição para as aulas remotas. Assim, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB) estabeleceu, no âmbito da Rede Estadual Pública, um regime especial, o ensino remoto, com início em 20 de abril de 2020 que perdurou até o dia 21 de outubro de 2021.

Para lidar com os desafios trazidos pelo distanciamento social para a educação da Rede, e, dessa forma, subsidiar a prática pedagógica, visando alcançar todos os alunos, foram lançadas, pela SEECT-PB, várias submodalidades de ensino, a saber: diferentes soluções digitais como a TV Paraíba Educa, aulas ao vivo por meio do *Google Meet*, o site educacional PB EDUCA, *podcast* pela Rádio Tabajara e outras formas de materiais impressos (portfólios), destinadas aos alunos que não tinham acesso à internet e/ou ferramentas digitais e não apresentavam condições favoráveis à locomoção semanal até a escola para busca de atividades impressas. Portanto, esses estudantes não tinham, até o momento, nenhum tipo de acesso ao ensino remoto no período de distanciamento social.

Diante dessas submodalidades de ensino remoto ofertadas pela SEECT-PB¹, voltamos nosso olhar para o ensino mediado por portfólios. A Rede apresenta o portfólio como ferramenta que busca representar o/a estudante, como uma fotografia, nele é proporcionado espaço para que o aluno exiba

¹ Disponibilizamos em nosso capítulo metodológico um quadro detalhado sobre a organização do ensino remoto emergencial da SEECT-PB.

informações que considere relevantes sobre si, seus gostos, afinidades, necessidades de aprendizagem, projeto de vida (PARAÍBA, 2020).

Esse instrumento foi lançado como um suporte para alcançar os estudantes que não tiveram nenhum tipo de acesso ao ensino remoto no período de distanciamento social no 1º bimestre. Para nortear a elaboração do portfólio, foi difundido um documento pela SEECT-PB que enfatizava “em conjunto com o portfólio, é importante que a escola disponibilize atividades impressas e livros didáticos, com sugestões de leitura e atividades orientadas pelos (as) docentes responsáveis” (PARAÍBA, 2020, p. 224).

Dentre as submodalidades de ensino remoto prescritas pela SEECT-PB, elegemos o *ensino mediado por portfólios*, direcionando nosso olhar para os enunciados das atividades que os compõem, particularmente para as atividades de leitura de Língua Inglesa (LI). Buscamos observar os modos de enunciação das atividades desses materiais didáticos. A escolha desse eixo se inspira na recomendação de que boas “práticas de leitura corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua”. (BNCC, 2018, p. 244). Através da leitura, é possível promover discussões e reflexões que permitem ao aluno ampliar sua visão de mundo, além de despertar para o prosseguimento nos estudos em busca de novos conhecimentos.

O ensino proposto na submodalidade portfólios nos despertou atenção pelo fato de ser destinado aos alunos que não possuem acesso à internet e/ou a outros meios digitais, sendo mediado apenas por atividades impressas, que passaram a ser a única ferramenta através da qual os alunos tiveram acesso aos conteúdos curriculares.

Entendemos, portanto, que o processo de ensino sofreu uma mudança significativa ao se deslocar do contexto presencial para o remoto, haja vista que professores precisaram reinventar práticas de ensino, aprender a usar, se apropriar, contornar umas práticas e ativar outras (RIBEIRO; VECHIO, 2020). Não se trata apenas de uma nova forma de ensinar, mas de uma “*transição abrupta* para uma nova forma de ensinar” (PAIVA, 2020, p. 22, grifo nosso). Diante dos

fatos, consideramos pertinente investigar o ensino da Rede Estadual Pública da Paraíba, Rede na qual atuamos como professora desde 2012.

Orientando-nos por essas reflexões e achados, propomo-nos responder ao seguinte questionamento: Como estão organizadas as formas enunciativas que compõem as atividades voltadas para ensino remoto de leitura em LI presentes em portfólios da Rede Estadual Pública do Estado da Paraíba?

Em busca de elucidar tal questionamento, apresentamos como **objetivo geral**: analisar o processo da enunciação nas atividades e tarefas de LI dos portfólios, tendo em vista as atividades de leitura. Delineamos o seguinte **objetivo específico**: Investigar a composição/construção dos enunciados nas atividades em perspectiva dialógica da linguagem.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LI EM CONTEXTO REMOTO – POR UMA CONCEPÇÃO IDEOLÓGICA NO ENSINO DE LEITURA

As especificidades do ensino remoto, reafirmaram as TICs como grandes aliadas para esses momentos de trocas e busca por conhecimentos, nas suas diversas possibilidades de interação síncrona e assíncrona. “Na base de **quase** todas as aprendizagens que a COVID-19 nos impôs, aparece com protagonismo o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)” (CARVALHO, 2020, p.13, grifo nosso). A pandemia acarretou uma mudança no modo como nos relacionamos com os outros e com os espaços, do presencial para o digital, e mesmo que isso tenha diminuído a potência das interações pessoais, nos possibilitou novas oportunidades e experiências com práticas educacionais inovadoras (DIB, 2020).

Todavia, vale ressaltar que, em tempos de pandemia, as desigualdades educacionais continuaram, diríamos que não só continuaram como também se agravaram. Direcionando nosso olhar para o ensino mediado por materiais didáticos impressos/portfólios entregues nas escolas ou nas residências, podemos elencar diversas problemáticas para o processo de ensino e aprendizagem. Conforme mencionado em nossa introdução, o ensino proposto na modalidade portfólio é destinado aos alunos que não possuem acesso à internet e/ou a outros meios digitais, sendo mediado apenas por atividades impressas,

que passaram a ser a única ferramenta através da qual os alunos tiveram acesso aos conteúdos curriculares.

Desse contexto de ensino, surgem várias outras implicações, como reflexo das dificuldades enfrentadas em virtude da pandemia: não existe igualdade educacional se alguns alunos não possuem internet e/ou meios digitais para a participação em submodalidades do ensino remoto mais interativas, que possibilitassem a comunicação entre os sujeitos de forma instantânea ou ao menos o contato diário. Enquanto a Rede ofertava vários meios de ensino remoto, existiam estudantes que estavam limitados por não possuírem ferramentas digitais para a participação e a única alternativa para continuar estudando era através de portfólios.

Assim, dentro de um debate amplo em que se discutem várias dificuldades do ensino remoto, a exemplo das dificuldades no uso das TICs ou do quanto é cansativo a longa exposição às telas dos computadores, *tablets* e celulares, existem também as dificuldades de estudantes que não possuem esses recursos. Porém, essa desigualdade educacional faz parte de um problema social pré-existente em nossa sociedade, o ensino remoto apenas realçou o reflexo desse fator na educação, conforme nos é apontado no excerto abaixo:

Percebi escolas e redes utilizando materiais impressos diversos, programas radiofônicos e televisivos, assim como interações pelo celular em grupos de mensagem com os(as) estudantes, mas principalmente com as redes familiares. Tal diversidade revela também uma grande desigualdade econômica, pois nem todos(as) os(as) envolvidos(as) no sistema educativo têm acesso à internet de qualidade e a instrumentos adequados. Em muitas famílias, apenas um computador (de mesa ou portátil) ou um celular precisam ser compartilhados por vários usuários ao mesmo tempo. Então, a escolha pelas ferramentas e pelo uso de determinadas plataformas e mídias digitais ou analógicas tornou-se central para os profissionais da educação. Além disso, as atividades propostas, o planejamento pedagógico e o processo de avaliação precisam ser alterados, no intuito de atender ao contexto histórico da pandemia (BUNZEN, 2020, p. 24).

Basta voltar o olhar para nosso objeto de pesquisa para percebermos essa realidade. Vivenciamos o ensino em que materiais impressos seriam o único meio pelo qual um determinado grupo de estudantes teria acesso à interação com os professores e aos conteúdos curriculares. Nessa forma de ensi-

no, não havia possibilidade de um contato direto entre professor e aluno. Para o docente, havia agora a necessidade de se fazer compreender unicamente através de enunciados escritos e, por meio deles, despertar nos alunos o interesse de aprender para além dos muros da escola.

Sabemos que, em todos os contextos, o estudante é sujeito da construção do conhecimento; porém, em uma submodalidade atípica, como a mediada apenas por materiais impressos, a corresponsabilidade de discentes e docentes é ainda mais basilar. Tendo em vista que os processos que os estudantes vão passar, no decorrer desse regime educacional, são determinantes para a construção do sujeito aluno.

Essa realidade de ensino nos remete ao passado, em que surgiram, no Brasil, os cursos de inglês a distância, mais especificamente, cursos de inglês por correspondência. Souza (2017) ao apresentar o percurso histórico do ensino e aprendizagem na modalidade EaD a nível mundial, recupera diferentes contextos de ensino e aprendizagem de LI no Brasil, de forma que abrange desde o ensino de inglês por correspondência até experiências mais recentes de aprendizagem de LI por meio da internet. Porém, agora com outra conjuntura e significação sócio-histórica.

Ao passo que conduzimos uma reflexão sobre condução de ensino de leitura ancorada na perspectiva dialógica apresentada por Bakhtin, torna-se necessária uma reflexão sobre as particularidades constitutivas dos enunciados concretos, nos quais apreendemos os gêneros discursivos, conforme discutiremos na próxima seção.

Os elementos extraverbais constituintes do enunciado concreto e princípio dialógico da linguagem

A linguagem é fruto da necessidade de comunicação entre os homens nas esferas da organização social. Portanto, não se pode negar a natureza social da linguagem e sua criação ideológica. Em se tratando das reflexões sobre a linguagem humana, o Círculo de Bakhtin a concebe enquanto fenômeno de interação discursiva, de modo a estabelecer distinções entre o sistema abstrato

de formas linguísticas e o estudo do enunciado concreto², a unidade real do discurso, está voltado para a linguagem verbal em uso. Visto que “a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181).

Podemos considerar que a concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin “é sua contribuição maior para as mudanças que se desenvolvem, atualmente, nos diversos domínios de estudo da linguagem. Essa concepção amplia as reflexões sobre a língua para além da estrutura, focalizando o discurso no seu contexto sócio-histórico” (SANTOS, 2013, p. 129). Ou seja, expande os estudos do sistema abstrato do signo linguístico, que, por sua vez, não dá conta do funcionamento da língua, para o estudo do enunciado concreto, para a interação discursiva e para a língua viva em ação, na qual os enunciados são sempre orientados socialmente e, nesse processo, levam em conta seu ouvinte, ou seja, são voltados para o outro.

Bakhtin (2006) concebe que a essência da linguagem é a interação verbal. Essa interação tem como foco principal a dinâmica da sociedade em constante evolução, tendo em vista o fato de que as relações humanas não se dissociam do meio sócio-histórico, responsável pela formação do sujeito. Dessa forma, a linguagem se desenvolve nas relações sociais e nas relações dialógicas estabelecidas entre os enunciados anteriores e os posteriores na cadeia discursiva (EDMUNDSON, 2017, p. 36).

Através dessa percepção, o círculo de Bakhtin elabora “o primado do dialogismo na linguagem, que passa a ser vista como socioideológica, cuja unidade fundamental é o diálogo. Dessa perspectiva, ninguém fala sozinho, quando falamos ou escrevemos é para alguém, em alguma circunstância social [...]” (SANTOS, 2013, p. 131).

Assim, apreendemos que para a produção do enunciado, o autor estabelece relação com *os parceiros* da comunicação verbal, ou seja, a relação do enunciado com o seu próprio autor e com outros parceiros do ato comunicativo, esses enunciados são orientados social, cultural e historicamente, através da vivência cotidiana e das relações de sentido estabelecidas. Dessa forma, os enunciados se refletem mutuamente através de relações dialógicas que, por sua

2 Um estudo mais aguçado sobre essa distinção pode ser visto em Edmundson, (2017) e Santos (2013).

vez, são inerentes à linguagem, como afirma Bakhtin (2016, p. 57):

Os enunciados não são indiferentes entre si e nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Esse princípio nos revela que os enunciados são dialogicamente construídos, refletem diálogos anteriores e estão interligados, considerando que os parceiros da interação discursiva, ao produzirem enunciados, estabelecem relações de sentido, retoma os enunciados já proferidos, os situam no presente, renova-os em um novo contexto no exercício dialógico da linguagem de compreender e responder; assim o dialogismo é inerente à linguagem.

É perceptível, portanto, que “todo discurso é um discurso *dialógico* orientado para outra pessoa, para sua *compreensão* e *resposta* real ou possível. Essa sociologicidade está na consciência humana, que recebe contornos ideológicos e carrega consigo os elementos subentendidos, extraverbais (*situação, auditório, conteúdo*) responsável pela produção de sentido do enunciado (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). “Essa orientação para o [...] ouvinte, pressupõe inevitavelmente a consideração da inter-relação **sócio-hierárquica** que existe entre os interlocutores” (VOLÓCHINOV, (2017 [1929] p. 280, grifos nossos). Em outras palavras, o enunciado é condicionado pela posição social do falante e do ouvinte, interlocutores e diversos fatores sociais (profissão, patente, poder aquisitivo, título, formação, área de atuação, idade, entre outros).

São justamente esses fatores que Volóchinov (2017 [1929]) chama de *orientação social do enunciado*. Segundo esse teórico, essa orientação estará sempre presente em qualquer enunciado do homem. “O *auditório* do enunciado (presente ou presumido, fora do qual [...] não ocorreu nem pode ter ocorrido nenhum tipo de ato de comunicação discursiva) reflete-se justamente na orientação social” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 280).

De acordo com Volóchinov (2017 [1929]), na construção de todo enunciado existe uma *forma, expressão material*, que é organizada em três elementos: a entonação, a escolha e a disposição das palavras, que constituem todo enunciado real, ou seja, dotado de sentido, conteúdo e orientação social. Conforme podemos perceber, o conteúdo e o sentido do enunciado precisam de uma forma que os concretize e realize, fora da qual eles nem existiriam. “Mesmo se o enunciado estivesse privado de palavras, deveria restar nele o *som da voz*, entonação ou ao menos o *gesto*. *Não há enunciado nem vivência fora da expressão material*” (VOLÓCHINOV, 2017[1929] p. 286, grifos do autor).

A entonação desempenha o papel mais elementar na construção do enunciado, dado que “a situação e o auditório correspondente determinam justamente a entonação e, por meio dela, realizam tanto a escolha das palavras quanto a sua ordenação” (VOLÓCHINOV, 1930, p. 287). Dessa forma, a entonação é entendida como a maneira de falar, ou seja, o tom volitivo da palavra, que é determinado pelo ambiente/contexto e o ouvinte/interlocutor. Assim, o enunciado é uma resolução da situação, uma conclusão avaliativa, e a entonação é a *expressão da avaliação social*. De acordo com Volóchinov (1930 p. 290), “a entonação é, acima de tudo, a expressão da *avaliação* da situação e do auditório”.

Por isso, toda entonação exige uma palavra correspondente - “convincente” - e mostra, estabelece um determinado lugar da palavra na oração, da oração na frase e da frase no todo do enunciado. É perceptível, portanto, que a mudança da orientação social em decorrência da mudança do ambiente/contexto e/ou do ouvinte/interlocutor reflete na entonação e, consequentemente, influencia na seleção e na disposição das palavras, ou seja, determina a forma do enunciado. Sabendo que a entonação é elementar na construção do enunciado e, ainda, que ela é determinada pelo contexto e os interlocutores da interação discursiva e a partir dela se realiza tanto a escolha quanto à disposição das palavras no enunciado. A construção dos enunciados de atividades escolares, para o contexto de ensino remoto ao qual pesquisamos, precisa ser pensada levando em conta as sutilezas dessa nova conjuntura e não apenas ao contexto educacional formal “normal”.

Esse aspecto tornou o processo de enunciação das atividades ainda mais complexo e desafiador para os interlocutores, especialmente para os docentes, que com o ensino remoto emergencial vivenciaram uma transição *abrupta para uma nova forma de ensinar*.

Diante de todos esses desafios, por meio apenas da escrita, os docentes precisaram reinventar-se com metodologias que possibilitam ao aluno engajamento e a orientação social no contexto de ensino mediado por portfólios. Para tanto é fundamental considerar as características sociais, culturais e históricas que se fazem presentes no cotidiano dos estudantes. Desconsiderar as sutilezas do ensino mediado unicamente por portfólios poderia levar ao fracasso na interação discursiva e, conseqüentemente, na aprendizagem. Tendo em vista que existe uma ligação entre os dizeres passados pelos outros e a forma como os retomamos e ressignificamos, os *anunciados se refletem mutuamente*. Ao ler um texto, resgatamos *o que trazemos da história, da cultura, do aprendido com o outro*, esses aspectos são partes essenciais para a construção do sentido (ALMEIDA, 2004).

Assim, ponderar os aspectos sociais e culturais e contextuais na condução da aula de leitura é primordial para que, assim, a partir da compreensão do texto, o aluno se sinta instigado a estabelecer relações e adotar uma atitude responsiva participativa, de valoração e ressignificação do texto. De acordo com (XAVIER, 2020, p.61),

O indivíduo, ao compreender determinado enunciado, ocupa uma posição, uma atitude responsiva em relação a ele. Tal compreensão pode ser muda, ativa ou passiva, mas de qualquer forma é uma resposta, isto é, o indivíduo toma determinada atitude em relação ao enunciado, já está respondendo a ele. O próprio locutor espera uma compreensão ativa, uma resposta do outro [...].

É essa compreensão ativa que o professor espera do aluno ao conduzir o ensino de leitura, que a partir da compreensão do enunciado o aluno se torne um interlocutor ativo, que questione, emita opiniões (concorde, discorde), apreenda e elabore pontos de vista e, assim, seja um sujeito ativo na interação discursiva. Para tanto, é necessário trabalhar na perspectiva de que cada enunciação é única e depende do contexto, ou seja, dos sujeitos envolvidos, da

situação de tempo e espaço, os enunciados possuem significações diferentes em contextos diferentes.

Para Almeida (2004, p. 34), “[...] no caso específico do processo de leitura em sala de aula, os sujeitos leitores revelam seus pontos de vista, em frequentes retomadas e modificações dos enunciados, os modos de perceber e de dizer o mundo, construindo as leituras”. Portanto, essa dialogicidade nos mostra que é fundamental que o ensino esteja atrelado às vivências dos alunos, visando ao favorecimento da interação, bem como à formação de um aluno protagonista no processo de construção da aprendizagem, do conhecimento, que fale, debata, questione.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

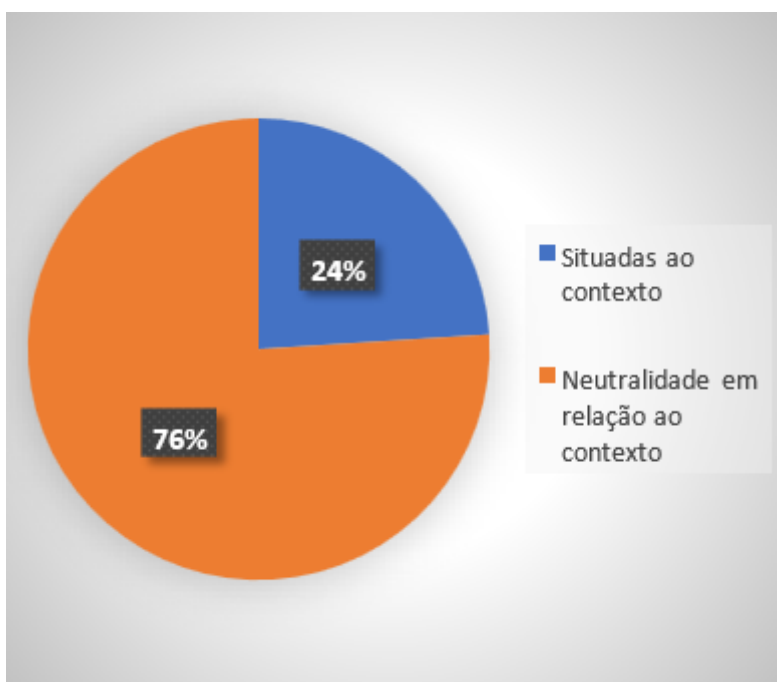
A estrutura do enunciado e a entonação: avaliação social dos enunciados em relação ao contexto do ensino remoto mediado por portfólios

Esta seção de análise se dedicou, prioritariamente, a olhar as formas enunciativas das atividades e tarefas que compõem nosso *corpus*, visando observar a sua composição/construção. Especificamente, analisamos a entonação e a escolha das palavras através de uma perspectiva dialógica, ou seja, que considere as os entornos da linguagem, toda a ideologia que a envolve, de forma a mostrar que no processo de ensino de leitura, quando levamos em conta a dialogicidade que a submerge, podemos através da construção dos enunciados das atividades e tarefas promover o engajamento discursivo de forma mais participativa e reflexiva por meio da leitura.

Diante dessa percepção, nesta seção dispomo-nos a olhar **a entonação** dos enunciados do nosso *corpus*, isso engloba a escolha das palavras/signos (palavras-chave para a atividade), contextualização, orientação complementares, interligação de elementos para construção de sentidos dos enunciados das tarefas, comandos explicativos e marcas tipográficas (elementos em destaque, cores, negrito, itálico, fontes), esses aspectos nos permitem compreender a entonação de enunciados escritos.

Defronte ao *corpus* desta pesquisa, descobrimos que setenta e seis por cento é de atividades que mostram **neutralidade** na construção dos enunciados. Essa porcentagem de atividades **não** apresentam características situadas para o ensino remoto, ou seja, não trazem em sua composição elementos linguísticos que se interligam para facilitar a construção do significado (imagens, palavras em negrito e/ou itálico) ou orientações complementares aos enunciados, nem a presença de comandos secundários destinados a esclarecimentos adicionais ou outras características que sejam pensadas para amenizar os impactos da falta de contato direto entre professor-aluno e aluno-aluno. São atividades que se usadas para o ensino presencial, aspectos relacionados a clareza ou a promoção de meios que facilitem sua realização poderiam ser amenizados com a interação professor-aluno e aluno-aluno, mas para a submodalidade de ensino a qual investigamos são ainda mais pertinentes de construção mais minuciosa. O gráfico adiante sintetiza nossos dados quanto a entonação dos enunciados.

Gráfico 1: Características dos enunciados



Fonte: elaborado pela autora

Notamos como características predominantes em muitas atividades observadas comandos para decodificação e interpretação do texto limitados por enunciados de múltipla escolha e formulados em torno de escolha de verdadeiro ou falso. Esse aspecto influencia diretamente na atitude responsiva do

aluno, tendo em vista que as particularidades do enunciado refletem a finalidade do ato discursivo e provocam o aluno em uma situação de interação verbal em nível de estilo e composição na formulação do ato responsivo.

Chamou-nos atenção os objetivos e os níveis de complexidade perceptíveis nos enunciados, em maioria eles contemplam o básico do ensino de leitura (reconhecimento de informações explícitas na materialidade linguística do texto, finalidade e características do texto e interpretação. Sabemos que os enunciados das atividades de leitura necessitam englobar o posicionamento do sujeito, a emissão de opinião, juízo de valor. Na submodalidade investigada isso só aconteceria através de enunciados de atividades que visem estimular os discentes para produção de enunciados em situações de interação real. Conduzir o ensino de LI englobando vivências práticas contribui para o entendimento da língua como matéria dinâmica, o qual ganha significação em uso e recebe contornos ideológicos através da vivência cotidiana e das relações de sentido estabelecidas

Em relação a porcentagem de atividades apresenta entonação situadas para as especificidades da submodalidade de ensino investigada (24% do *corpus* da pesquisa) destacamos como ponto positivo a disposição de elementos linguísticos que se interligam para a construção do significado dos enunciados (imagens, palavras em negrito e/ou itálico), orientações complementares aos enunciados ou a presença de comandos secundários destinados a esclarecimentos adicionais, elementos em destaque e ainda comandos que não exigem conhecimento profundo da LI, sendo voltados para posicionamento mais amplos aos quais possíveis dificuldades com o uso da LE não afetariam a construção da resposta. Essas características revelam a preocupação do enunciador em relação ao atendimento a finalidade da atividade e a construção da aprendizagem. Vejamos uma amostra:

Figura 1: Atividade com características situadas ao contexto (exemplo 1)

4. Do you believe that it is time for you to think about your future career? Explain your answer. (Você acredita que é hora de pensar em uma carreira futura? Explique sua resposta.)

5. Have you ever thought about what you want to do in the future? What job are you thinking to choose? (Você já pensou sobre o que você quer fazer no futuro? Que profissão você pensa escolher?)

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa atividade possui um texto apoiador, o gênero discursivo “nuvem de palavras” e duas tarefas. Verificamos que as tarefas estão muito bem interligadas ao texto, que para essa atividade atua como elemento de inspiração e apresenta linguagem multimodal. Note que os elementos que compõem a linguagem do texto são chamativos para reflexão (palavras em destaque, imagem de uma jovem com aspecto pensativo, o capelo que remete a formação profissional), já as tarefas destinam a reflexões que englobam elementos representados no texto.

A tarefa quatro, objetiva o posicionamento reflexivo do aluno sobre a sua futura carreira profissional, percebam que o trecho “*Explain your answer*” reforça a necessidade de uma resposta convincente por parte do aluno, não deixando espaço para respostas simples, como apenas “sim” ou “não”. Características semelhantes são encontradas na tarefa 5, que também tem foco posicionamento reflexivo e utiliza um comando duplo, sendo o segundo “*What job are you thinking to choose?*” utilizado para potencializar a precisão de uma resposta para além do “sim” ou “não”. O total de quarenta e dois enunciados são construídos por um ou mais elementos que apresentam uma ou mais particularidades que como essas são situadas para o ensino remoto mediado por portfólios.

Para concluir, diante das constatações gerais ao analisar os enunciados das atividades e tarefas percebemos que a entonação, expressão da avaliação social, que é determinada pelo contexto e o auditório pode ter sido desconsiderada em grande parte das atividades, visto que a maioria dos enunciados não apresentava em sua composição intensidade voltada para atender de forma interligadas as demandas do contexto histórico vivenciado no cenário educacional. Para um contexto de ensino atípico como o investigado, o necessário é que a enunciação das atividades traga, predominantemente, contextualização, orientações, interligação de linguagens. Essa pesquisa nos possibilitou perceber que em maioria o contexto (ensino remoto mediado por portfólios) a circunstância sócio histórica pode ter sido descuidada.

Conforme já apresentamos, a enunciação das atividades se torna mais efetiva quando provoca interação discursiva ativa que conduza uma atitude responsiva responsável, das relações de sentido estabelecidas, isso acontece por meio da promoção de espaço para a leitura crítica, a emissão de pontos de vista, juízo de valor, o olhar reflexivo para o texto, a associação do GD com a vivência do aluno.

Com os achados da pesquisa, vale salientar que diante da complexidade que envolve a realidade de ensino pesquisada, a oferta do melhor ensino possível não é responsabilidade apenas do professores. Tendo em vista que, com a transição para o ensino remoto emergencial os docentes passaram um período marcado por um turbilhão de dúvidas, inquietações, indagações e entraram em um misto de sentimentos que se manifestavam na insegurança, na fadiga por excesso de trabalho, no medo de não conseguir postar uma atividade em uma plataforma virtual, de não conseguir criar um link para a aula, de não conseguir compartilhar a tela ou um vídeo, visto que não receberam formação para essa finalidade.

De forma geral, esse conhecimento foi desenvolvido de forma intuitiva, esses profissionais vivenciaram na prática o chamado “aprender fazendo”. Além disso, o ensino remoto foi desenvolvido em mais de uma submodalidade, isso implica dizer que os professores precisaram atender a todas elas (ensino mediado por redes sociais, *Google*.

CONCLUSÃO

Adotar uma das submodalidades de ensino remoto da SEECT-PB como campo de investigação, mais especificamente o ensino de leitura de LI em um cenário de pandemia nos permitiu observar um contexto atípico em que ele se realiza. Olhar os enunciados das atividades leitura de LI utilizados para esse panorama possibilitou compreender melhor as metodologias e os desafios do ensino de LI mediado por portfólios.

Tendo como base o questionamento que norteou essa investigação, (Como estão organizadas as formas enunciativas que compõem as atividades voltadas para o ensino remoto de leitura em LI presentes nos portfólios?), realizamos um percurso que possibilitou desvendar particularidades do ensino de leitura de LI diante o período pandêmico.

A análise da entonação e da escolha das palavras nos enunciados nos possibilitou entender a concepção de linguagem e a avaliação social do contexto. Percebemos que maior parte dos enunciados apresentam neutralidade em relação ao contexto de ensino remoto mediado por portfólios, visto que não possuem construção composicional com características situadas para essa submodalidade de educação emergencial. Sabendo que a entonação, expressão da avaliação social, é determinada pelo auditório e contexto e que por meio dela é realizada tanto a escolha das palavras quanto a sua distribuição composicional. Ao encontrarmos neutralidade nos enunciados em relação ao contexto, a interação discursiva pode ter sido comprometida.

Predominantemente as atividades trazem uma concepção de texto enquanto um conjunto de palavras que se sucedem, como se a soma do significado isolado de cada uma resultasse no sentido do texto, ou seja, abordam o texto como fonte de estrutura linguística para exercícios gramaticais ou como um conjunto de palavras a serem traduzidas. Logo, concluímos que a concepção de leitura enquanto decodificação prevalece nas atividades.

Dito isto, concluímos que, em maioria, as formas enunciativas das atividades e tarefas de leitura de LI apresentam fragilidades relacionadas à avaliação social, essas refletem nos enunciados, visto que em sua organização com-

posicional não se apresentam situados ao cenário investigado. O contexto de ensino e o auditório (alunos que declararam não possuir acesso à internet e/ou ferramentas digitais para ter acesso a outras modalidades de ensino remoto) não foram predominantes na entonação. E se por meio dela foram realizadas tanto a escolha das palavras quanto a sua ordenação, essa avaliação não situada pode ter prejudicado o processo de ensino e aprendizagem.

A concepção de linguagem e de ensino de leitura predominante nos enunciados é estruturalista e se aproxima de práticas de ensino tradicionais que desprezam os aspectos ideológicos da língua como se existisse uma verdade inquestionável e sentidos fixos nos textos e ignora a visão do leitor como aquele que constrói sentidos. A interação discursiva é explorada nos enunciados é básica, limitada e praticamente não há abertura para demarcação de espaço do sujeito ideológico, que carrega marcas da sociedade, da cultura, do cenário histórico e que se constitui no contexto alteritário das relações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, MARIA DE FÁTIMA. **LINGUAGEM E LEITURA: MOVIMENTOS DISCURSIVOS DO LEITOR NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO NA SALA DE AULA DE 5ª SÉRIE**. 2004 TESE (DOUTORADO) – DOUTORADO DE LETRAS E LINGUÍSTICA, UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, UFPE, 2004.

BAKHTIN, M. M. **ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL**. 3 ED. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2000 [1992], P. 289-326.

BAKHTIN, M. M. **ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL**. TRADUÇÃO (DO FRANCÊS) POR PEREIRA, M. E. G. 2. ED., SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1997.

BRASIL. ATOS DO PODER EXECUTIVO. MEDIDA **PROVISÓRIA Nº 934, DE 01 DE ABRIL DE 2020**. ESTABELECE NORMAS EXCEPCIONAIS SOBRE O ANO LETIVO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR DECORRENTES DAS MEDIDAS PARA ENFRENTAMENTO DA SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA DE SAÚDE PÚBLICA DE QUE TRATA A LEI N. 13.979, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2020. *DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO*, ED. 63-A, SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, P. 1, 01 ABR. 2020C.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. BRASÍLIA, 2018. DISPONÍVEL EM: [HTTP://BASENACIONALCOMUM.MEC.GOV.BR/IMAGES/BNCC_EI_EF_110518_VERSAOFINAL_SITE.PDF](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518_versaofinal_site.pdf). ACESSO EM: 31 MAR 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB**. BRASÍLIA, 2022. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.GOV.BR/INEP/PT-BR/AREAS-DE-ATUACAO/PESQUISAS-ESTATISTICAS-E-INDICADORES/IDEB/RESULTADOS](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados). ACESSO EM: 26 DE DEZ 2022.

BUZEN, C. **O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM TEMPOS DE PANDEMIA**. E-BOOK 1. ED. - SÃO PAULO: PARÁBOLA, 2020.

CARVALHO, M. T. **DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL NO PÓS-PANDEMIA**. A ESCOLA NA PANDEMIA [LIVRO ELETRÔNICO] : 9 VISÕES SOBRE A CRISE DO ENSINO DURANTE O CORONAVIRUS / CLAUDIA COSTIN ... [ET AL.]. -- 1. ED. -- PORTO ALEGRE: ED. DO AUTOR, 2020.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (ORGS.). **LETRAMENTO DIGITAL: ASPECTOS SOCIAIS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA EDITORA, 2014.

COSCARELLI, C. V. **ENSINO DE LÍNGUA: SURTOS DURANTE A PANDEMIA**. E-BOOK 1. ED. - SÃO PAULO: PARÁBOLA, 2020.

COSTIN, C. ET AL. **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL APÓS A COVID 19**. A ESCOLA NA PANDEMIA [LIVRO ELETRÔNICO] : 9 VISÕES SOBRE A CRISE DO ENSINO DURANTE O CORONAVIRUS / CLAUDIA COSTIN ... [ET AL.]. -- 1. ED. -- PORTO ALEGRE: ED. DO AUTOR, 2020.

DIB, C. **AULA ONLINE: E AGORA?** A ESCOLA NA PANDEMIA [LIVRO ELETRÔNICO] : 9 VISÕES SOBRE A CRISE DO ENSINO DURANTE O CORONAVIRUS / CLAUDIA COSTIN ... [ET AL.]. -- 1. ED. -- PORTO ALEGRE: ED. DO AUTOR, 2020.

EDMUNDSON, M. V. A. S. **LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA**. JOÃO PESSOA: EDITORA DO CEFET-PB, 2008.

PAIVA, VERA LÚCIA MENEZES DE OLIVEIRA E. **ENSINO PANDÊMICO**. SÃO PAULO: PARÁBOLA, 2020.

PAIVA, VERA LÚCIA MENEZES DE OLIVEIRA E. **MANUAL DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**. SÃO PAULO: PARÁBOLA, 2019.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA) – APRESENTAÇÃO. INEP, 2022. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.GOV.BR/INEP/PT-BR/AREAS-DE-ATUACAO/AVALIACAO-E-EXAMES-EDUCACIONAIS/PISA](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa). ACESSO EM: 20 JUL 2022,

SANTOS, E. C. **UMA PROPOSTA DIALÓGICA DE ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS: NAS FRONTEIRAS DO PROJETO SESA**. 418P. TESE (DOUTORADO) – DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA, UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, UFPB, 2013.

SOUZA, C. F. **DA CORRESPONDÊNCIA À INTERNET: O ENSINO DE INGLÊS A DISTÂNCIA NO BRASIL**. ENTREMEIOS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO. V. 15, RIO DE JANEIRO, JUL.- DEZ./2017

VOLOCHÍNOV, V. N. (CÍRCULO DE BAKHTIN). **MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM: PROBLEMAS FUNDAMENTAIS DO MÉTODO SOCIOLÓGICO NA CIÊNCIA DA LINGUAGEM**. TRADUÇÃO DE SHEILA GRILLO E EKATERINA VÓLKOVA AMÉRICO – ENSAIO INTRODUTÓRIO DE SHEILA GRILLO. 1. ED. SÃO PAULO: EDITORA 34, 2017 [1929].

XAVIER, MANASSÉS MORAIS. **EDUCOMUNICAÇÃO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA-DISCURSIVA**. SÃO PAULO: MENTES ABERTAS; CAMPINA GRANDE: EDUFCG, 2020.

CAPÍTULO 8

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ARQUIVO DA AUTARQUIA DE PROTEÇÃO E DEFESA DO CONSUMIDOR - PROCON/PB: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Luceny Coutinho Silva de Lira
Viviane Barreto Motta Nogueira
Doi: 10.48209/978-65-5417-597-8

INTRODUÇÃO

A gestão documental no setor público é um aspecto crucial para garantir a transparência, eficiência e acessibilidade das informações, além de contribuir para a organização administrativa das instituições. Este trabalho teve como objetivo geral relatar as experiências vivenciadas pelas autoras durante o estágio supervisionado realizado no Arquivo da Autarquia de Proteção e Defesa do Consumidor do Estado da Paraíba (PROCON-PB), com foco nas atividades voltadas para o arquivamento e preservação de documentos arquivísticos, visando apresentar propostas e sugestões de melhoria para a instituição.

Conforme a Lei Federal nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes, em seu Art. 1º § 2º: “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.”

O estágio supervisionado obrigatório tem a finalidade de integrar o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso de graduação com a prática profissional, proporcionando ao estagiário(a) uma formação mais completa e qualificada. Ao vivenciar a rotina de um órgão público, o discente tem a oportunidade de desenvolver habilidades técnicas e comportamentais essenciais para o mercado de trabalho, como a capacidade de resolver problemas, atuar com ética e responsabilidade e compreender as demandas do ambiente institucional.

O estágio supervisionado obrigatório ainda prepara o discente para enfrentar os desafios de sua futura profissão, ampliando sua visão sobre a aplicação do conhecimento acadêmico no contexto real e garantindo que, ao final de sua formação, ele esteja pronto para atuar de maneira produtiva e eficiente em sua área de atuação.

No decorrer do estágio supervisionado obrigatório no PROCON-PB, foram observadas as práticas de arquivamento e a utilização dos arquivos como ferramenta essencial para a tomada de decisões no contexto da defesa do consumidor. A organização dos documentos é um processo que envolve técnicas específicas de Arquivologia, com foco na preservação e no fácil acesso aos registros documentais.

Desse modo, o estágio realizado no Arquivo do PROCON-PB foi de fundamental importância para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, permitindo uma compreensão sobre a gestão de documentos no setor público. A experiência contribuiu para o desenvolvimento de habilidades técnicas em Arquivologia, além de proporcionar uma visão clara sobre o papel da organização documental na eficiência dos serviços públicos e no acesso à informação.

GESTÃO DE DOCUMENTOS

A gestão de documentos surgiu através das necessidades de diminuir o grande acúmulo de documentos em depósitos sem nenhum tratamento documental, gerando assim prejuízos à administração. Diante desse cenário, surgiu a expressão “gestão de documentos” nos Estados Unidos como “records management” após a Segunda Guerra Mundial.

No Brasil, a gestão de documentos é definida no Artigo 3º da Lei nº 8.159/91, como “conjunto de procedimentos e operações técnicas referentes à sua produção, tramitação, uso, avaliação e arquivamento em fase corrente ou intermediária, visando sua eliminação ou recolhimento para guarda permanente”.

A gestão de documentos é um processo fundamental nas organizações públicas e privadas garantindo a acessibilidade, integridade e preservação dos documentos. A atual sociedade da informação reflete as novas mudanças que ocorrem por causa das inovações tecnológicas, que além dos paradigmas produzidos, trouxeram benefícios para a sociedade. A introdução de novas tecnologias, a informação assume uma importância crescente dentro das instituições, tornando-se fundamental a implementação de gestão documental nas Organizações.

A Gestão Documental tem como propósito a organização, classificação, tramitação e avaliação do documento por intermédio do ciclo de vida dos documentos, ou seja, o percurso que o documento percorre até sua destinação final, na fase corrente e intermediário, ocorre o processo pelo qual o documento está desempenhando suas funções administrativas pelo qual foi produzido. Essas ações geram fluxo das informações com rapidez e com objetividade, que é a disponibilidade da informação de forma ágil quando solicitada tanto pelo uso interno, como uso externo do documento (arquivo), esse criado pela entidade produtora para uma determinada função administrativa, contábil e fiscal.

No Brasil o direito à informação está explícito na Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011, a qual dispõe sobre o acesso à informação e expressa em seu artigo 6º:

Art.6º Cabe aos órgãos e entidades do poder público, observadas as normas e procedimentos específicos aplicáveis, assegurar a: I - gestão transparente da informação, propiciando amplo acesso a ela e sua divulgação; II - proteção da informação, garantindo-se sua disponibilidade, autenticidade e integridade; e III - proteção da informação sigilosa e da informação pessoal, observada a sua disponibilidade, autenticidade, integridade eventual restrição de acesso (BRASIL, 2011).

Para Medeiros e Amaral (2010, p. 298) gestão documental é, um processo arquivístico que, com menor custo e maior eficiência e eficácia, busca intervir no ciclo de vida dos documentos, visando reduzir, seletiva e racionalmente, a massa documental a proporções manipuláveis até que a ela tenha destinação final (expurgo ou recolhimento aos arquivos permanentes).

A gestão documental tem como objetivo reduzir gastos com espaço físicos, assegurar acesso à informação de maneira ágil, padronização da produção documental das Instituições. De acordo com Freiberg (2012 p.17) a gestão de documentos tem por objetivo:

- Organizar a produção, administração, gerenciamento, manutenção e destinação dos documentos de modo eficiente;
- Agilizar a eliminação de documentos que não tenham valor administrativo, fiscal, legal, histórico e/ou científico;
- Assegurar o acesso à informação governamental quando e onde se fizer necessária ao governo e aos cidadãos;
- Garantir a preservação e o acesso aos documentos de caráter permanente (Freiberg, 2012, p. 17).

Assim, como a gestão de pessoas e a gestão financeira são importantes em uma empresa, a gestão documental tem seu destaque nas instituições públicas, uma vez que surgiu com o intuito de alcançar a eficiência e eficácia da administração, na qual poderá ser atingida com estabelecimento de metas e que devem ser seguidas pelos gestores e colaboradores.

História da Autarquia de Proteção e Defesa do Consumidor do Estado da Paraíba (PROCON-PB)

Conforme as informações contidas no site PARAÍBA (2024), a Proteção do Consumidor começou a ser escrita no Brasil no ano de 1976, quando ainda não havia sequer legislação específica, a exemplo da Lei 8.078/1999 quando surgiu o Código de Defesa do Consumidor.

Na Paraíba, o início aconteceu em 1988, quando foi criado pelo Decreto Estadual nº 12.690 o Programa Estadual de Orientação e Proteção do Consumidor, vinculado à Secretaria de Justiça do Estado. Em seguida, esta norma foi alterada pelo Decreto Estadual nº 22.013/2001, vinculando-se como PROCON/PB a Defensoria Pública por força de modificação do Art. 27 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição Estadual da Paraíba, através da Emenda Constitucional nº 25, de 06 de novembro de 2007.

No dia 22 de junho de 2014, foi publicada no Diário Oficial do Estado da Paraíba a Medida Provisória nº 227/2014, dispondo sobre a criação da Autarquia de Proteção e Defesa do Consumidor do Estado da Paraíba (PROCON-PB), e sua estrutura orgânica.

Com a criação do PROCON-PB, na condição de Autarquia, sob regime especial, o órgão passou a integrar a Administração Indireta, nos termos do Art. 1º, da referida Lei. No entanto, a Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba mediante o Decreto Legislativo nº 241, de 21 de outubro de 2014, considerando a confirmação da inadmissibilidade constitucional, durante votação em sessão deliberativa realizada na citada data, resolveu declarar insubsistente a Medida Provisória nº 227/2014 que dispunha sobre a criação da Autarquia de Proteção e Defesa do Consumidor do Estado da Paraíba PROCON-PB.

Em 31 de Janeiro de 2015, foi publicada no Diário Oficial do Estado da Paraíba, uma nova Medida Provisória, a de nº 233 de 30 de janeiro de 2015, convertida em 13 de maio de 2015, na Lei nº 10.463/2015, e publicada em 21/05/2015, também dispondo sobre a criação da Autarquia de Proteção e Defesa do Consumidor do Estado da Paraíba PROCON-PB, e sua estrutura orgânica.

Com a nova legislação, o PROCON-PB deixou de ser um programa de governo e tornou-se pessoa jurídica de direito público interno, integrante da administração indireta, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da administração pública. Passou também a ter autonomia administrativa, técnica e financeira.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, pois visa não apenas compreender a realidade do Arquivo do PROCON-PB, mas também intervir de forma prática para promover melhorias no processo de gestão documental. Segundo Miranda e Resende (2006), mais do que uma abordagem metodológica, a pesquisa-ação é um posicionamento diante de questões epistemológicas fundamentais, como a relação entre sujeito e objeto, teoria e prática, reforma e transformação social.

De acordo Thiollent (1998, p.14):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1998, p.14).

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa, por buscar compreender fenômenos em sua totalidade, explorando as nuances, significados e contextos dos sujeitos envolvidos. De acordo com Fonseca (2002, p. 33), a abordagem qualitativa “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”.

Este trabalho caracteriza-se também como uma pesquisa documental, por se tratar da análise de documentos já existentes, com o objetivo de compreender as práticas de gestão documental. Através dessa abordagem, é possível identificar padrões, deficiências e oportunidades de melhoria nos fluxos de trabalho, contribuindo para a otimização das práticas arquivísticas.

O estágio supervisionado obrigatório foi realizado na sede do PROCON - PB, na gestão da Dra. Késsia Liliana Dantas Bezerra Cavalcanti, as práticas arquivísticas foram desenvolvidas no Setor da Gerência de Instrução Processual e Cartorial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Estágio supervisionado no Arquivo do PROCON-PB teve início no dia 28 de abril de 2022 e a visita técnica, que embasou o diagnóstico do setor, foi realizada dia 10 de maio de 2022, na sala onde ficam localizados os documentos que seriam destinados ao armazenamento no arquivo central da instituição.

Essa atividade inicial serviu para observar as reais necessidades arquivísticas da instituição, assim como conhecer suas funções e atividades. Logo no início do estágio os seguintes pontos foram identificados: volume significativo de Massa Documental Acumulada (MDA), que se mostrou inadequado para o

espaço físico disponível, além de condições insalubres para os profissionais e estagiários responsáveis pelas atividades no setor e ausência de um profissional arquivista, essencial para supervisionar e orientar o fluxo de documentos, sua tramitação e manuseio.

Quanto à estrutura e ao espaço físico destinado ao desenvolvimento das práticas arquivísticas no PROCON - PB, constatou-se que o ambiente disponível era inadequado para comportar dois ou mais estagiários, simultaneamente, o que comprometeria a eficiência das atividades entre outros fatores, tais como:

- Apesar de a mobília ser nova, observou-se um acúmulo de documentos nos birôs, sobre os armários, espalhados pelo chão e entre as estantes deslizantes, o que dificultava o deslocamento e o acesso às caixas, comprometendo o desenvolvimento das atividades e a melhoria da organização do arquivo e sem nenhum tratamento e acondicionamento adequados;
- Birô e cadeiras insuficientes para a quantidade de estagiários no mesmo horário;
- Falta de manutenção na estrutura do prédio, onde nas fortes chuvas decorrentes do período do inverno, foram detectados vazamentos, goteiras, acúmulo de água em cima das caixas que estão armazenadas nas estantes deslizantes e nas caixas que se encontravam no chão com documentos para ser analisados e classificados;
- Foram encontradas caixas contendo documentos mofados, com presença de fungos e bactérias, o que impossibilitava seu manuseio devido ao inadequado armazenamento, falta de preservação e, sobretudo, à ausência de uma gestão eficiente no arquivo;
- Manuseio inadequado e guarda dos documentos nas caixas-arquivo por parte dos responsáveis da instituição e estagiários pela ausência de um Arquivista responsável no setor de Arquivo;
- Vestígios de restos de alimentos, consumidos dentro do ambiente, aumentando a proliferação de insetos, traças no local que a documentação é armazenada, correndo o risco de perda, dano e extravio dos documentos;

- Falta de material de escritório, como: papel ofício, fita adesiva, tesoura, trincha, flanela, dentre outros para o desenvolvimento das atividades arquivísticas.

Em decorrência dos fatores mencionados, durante o período do estágio, muitas atividades arquivísticas foram desenvolvidas, com o objetivo de contribuir para a gestão, organização e preservação do acervo institucional. Dentre as principais atividades realizadas, destacam-se:

- Realização do diagnóstico arquivístico, com a finalidade de compreender o fluxo documental da instituição e suas respectivas atividades e funções;
- Higienização do acervo e dos documentos arquivísticos, com a remoção de sujidades e resíduos prejudiciais, como grampos, cliques metálicos e ligas, visando à conservação preventiva;
- Análise da massa documental acumulada, conforme a Tabela de Temporalidade;
- Identificação das tipologias documentais e a ordenação dos documentos;
- Seleção dos documentos aptos para serem transferidos ao arquivo intermediário ou recolhidos para a guarda permanente, assim como a separação daqueles que, após cumprirem seus prazos de guarda, aguardam a eliminação.

Cabe pontuar que essas atividades contribuíram significativamente para o aprimoramento das práticas arquivísticas e para a melhoria da gestão documental na instituição e estágio possibilitou o desenvolvimento de habilidades técnicas, como a aplicação da Tabela de Temporalidade, a análise da massa documental e a adoção de práticas de conservação preventiva.

O contato direto com os documentos e o acompanhamento das atividades do arquivo também permitiram aprimorar a capacidade de diagnóstico e tomada de decisões em relação à gestão do acervo, além de reforçar a relevância do arquivista na melhoria do acesso à informação e no cumprimento das normativas legais e institucionais.

No que tange à Massa Documental Acumulada, foi observado que é imperativo implementar uma gestão eficiente, que envolva a integração de informações, recursos humanos e tecnologias, com o objetivo de tornar a administração dos documentos não apenas eficaz, mas estratégica, contribuindo para o bom desempenho das atividades administrativas da instituição.

Esses aspectos representam um grande desafio para o profissional responsável pela gestão no Arquivo do PROCON-PB, que se vê diante da necessidade de conciliar, por um lado, a integração da instituição às suas rotinas e procedimentos e por outro lado, a demanda crescente pela implementação de políticas arquivísticas que devem incluir a definição de diretrizes, fundamentadas em conhecimentos técnicos, legais e normativos, com o intuito de solucionar o problema da Massa Documental Acumulada, promovendo a preservação dos documentos e facilitando o acesso às informações, seja para fins de consulta ou para apoio a pesquisas científicas.

Entende-se que a massa documental acumulada ocorre quando há ausência de uma política de gestão documental na instituição, na qual os documentos não recebem tratamento arquivístico desde o seu nascimento (arquivo corrente), ocorrendo, assim, o acúmulo desordenado nas posteriores fases do ciclo de vida documental. Segundo Lopes (1993, p. 41-42):

A solução definitiva do problema só é possível com o tratamento da doença na origem: os arquivos correntes. As massas documentais existem, porque os documentos na fase corrente não foram objeto de tratamento técnico científico. Um arquivo ativo que seja organizado de acordo com um plano de classificação de documentos e que tenha o seu ciclo vital determinado por uma tabela de temporalidade não gerará uma massa documental acumulada (Lopes, 1993, p. 41-42).

Dessa forma, percebe-se que é de suma importância que o PROCON-PB use os instrumentos da gestão documental, a exemplo do Plano de Classificação e Tabela de temporalidade para os documentos que estão acumulados e que estão sendo produzidos no decorrer das atividades e funções da instituição para que seja solucionado o problema com massas documentais acumuladas para tratar a documentação desde sua produção até sua destinação final.

A Massa Documental do PROCON-PB reúne inúmeras e diferentes tipologias documentais, entre os principais documentos estão os processos envolvendo direitos do consumidor, como: cobrança indevida ou abusiva, problemas contratuais, propaganda enganosa, falhas no fornecimento de serviços e na entrega de produtos, tanto no setor financeiro quanto em serviços privados. Também são registrados processos relacionados a questões de garantias em produtos.

Além disso, fazem parte dessa massa documentos, os espelhos de atendimento ao consumidor, ofícios, autos de infração, apreensão e constatação, acórdãos, termos de Audiência, atas de sessão e reunião, roteiros de fiscalização, folhetos entre outros. Parte da documentação do PROCON - PB encontra-se acondicionada em caixas boxes, ordenadas cronologicamente por número de fundo aberto (FA), ano, enumeradas e anexadas ao Sistema Nacional de Informação e Defesa do Consumidor (SINDEC), no banco de dados do órgão, arquivadas em estantes deslizantes e armários de madeira.

A Massa Documental Acumulada está distribuída por diversos setores do órgão, sendo mais concentrada no Cartório e no arquivo central, devido à produção constante de documentos e à falta de espaços adequados para armazenamento nos setores. A ausência de uma gestão eficiente do fluxo documental agrava esse acúmulo, resultando em desperdício de tempo e recursos, o que compromete a eficiência e o andamento adequado das atividades administrativas.

As documentações no Cartório estão acondicionadas em caixas boxes, a maioria identificada, armazenada nas estantes deslizantes. Outras estão empilhadas em cima dos armários, birôs e pelo chão. Todavia, com a produção diária e o acúmulo da massa documental, se faz necessária uma nova adequação da Tabela de Temporalidade, visando à eliminação e à guarda permanente dos documentos.

Propostas e sugestões

A gestão eficiente do arquivo é fundamental para a organização e preservação dos documentos institucionais. Com base no diagnóstico realizado no PROCON - PB, algumas ações são essenciais para melhorar o funcionamento do setor e garantir que os documentos sejam adequadamente armazenados, acessados e preservados.

A princípio, destaca-se a necessidade da contratação de um arquivista qualificado para gerenciar as demandas do arquivo e ser o responsável por coordenar as atividades, implementando boas práticas de gestão documental para garantir o cumprimento das normativas legais, além de auxiliar os estagiários nas atividades arquivísticas. Outro aspecto importante é no sentido do arquivo do PROCON- PB ter um nome definido, o que ajudará a consolidá-lo como um setor de relevância dentro da estrutura organizacional da Instituição.

Para aprimorar a gestão documental, sugere-se constituir uma Comissão Permanente de Avaliação de Documentos (CPAD), que terá a função de avaliar e estabelecer os critérios para a guarda permanente ou eliminação dos documentos, conforme sua relevância histórica, administrativa ou legal. Com a CPAD formada será possível realizar a avaliação documental e, desse modo, eliminar documentos que não possuem necessidade de permanecer arquivados.

Um ponto crucial observado, diz respeito à necessidade de ampliação do espaço físico do setor do arquivo para o armazenamento adequado dos documentos da instituição, uma vez que atualmente, há documentos armazenados de forma improvisada, o que compromete a segurança e a organização do acervo. A ampliação do espaço físico deve incluir a adequação da infraestrutura para evitar problemas como goteiras e alagamentos, que podem danificar os documentos.

Outro aspecto evidenciado durante o estágio foi a necessidade de investimento e melhoria do ambiente de trabalho, com disponibilização de mesas, cadeiras, birôs, computadores, scanners, caixas apropriadas para acondicionamento dos documentos, e outros materiais essenciais para garantir

o conforto e a eficiência dos profissionais, estagiários e futuros colaboradores diretamente ligados ao setor de arquivo.

A capacitação contínua dos colaboradores e todos os profissionais envolvidos no processo de gestão de documentos é mais uma sugestão, considerando-se que todos precisam ser constantemente treinados sobre a importância da documentação, desde sua produção até a guarda permanente e descarte correto, conforme as normativas vigentes.

Sugere-se ainda, a implementação de medidas preventivas para a conservação do acervo como: dedetização dos setores, para controle de insetos e pragas, além da higienização periódica dos documentos visando garantir a saúde e segurança de todos os profissionais envolvidos no setor, como também a utilização de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) para os profissionais, estagiários e visitantes do Arquivo.

Por fim, propõe-se a integração entre os setores de Cartório, Tecnologia de Informação e Arquivo como uma ação estratégica para otimizar a gestão documental, melhorar a rastreabilidade dos documentos e facilitar o fluxo de informações dentro da instituição. A utilização de tecnologias adequadas e a criação de um sistema de gestão integrado permitirá maior eficiência na organização e acessibilidade aos documentos, tanto físicos quanto digitais.

Diante do exposto, salienta-se que essas propostas visam não apenas resolver problemas imediatos, mas também criar uma estrutura sólida e eficiente para a gestão do arquivo do PROCON - PB, garantindo a preservação do acervo e a melhoria contínua das práticas arquivísticas na organização junto aos públicos externo e interno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado obrigatório realizado no arquivo do PROCON-PB foi de fundamental importância para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, permitindo uma compreensão aprofundada sobre a gestão de documentos no setor público. A experiência contribuiu para o desenvolvimento de habilidades técnicas em Arquivologia, além de

proporcionar uma visão clara sobre o papel da gestão documental na eficiência dos serviços públicos e no acesso à informação.

Ao vivenciar o dia a dia da Autarquia Estadual, foi possível perceber como a boa gestão de arquivos impacta diretamente na qualidade da prestação de serviços à sociedade e na transparência das ações da instituição. Dessa forma, torna-se notório que o PROCON-PB é um espaço amplo para a realização de estágio, sobretudo na Arquivologia, levando em consideração a quantidade de documentos que são produzidos, recebidos e acumulados e que necessitam de tratamento arquivístico especializado.

Pode-se evidenciar durante o estágio supervisionado obrigatório que a implementação de uma gestão documental eficaz, acompanhada pela supervisão contínua de um arquivista, é essencial para garantir o devido tratamento dos documentos em suas diferentes fases – corrente, intermediária e permanente. Este cuidado é fundamental para assegurar a preservação dos documentos que possuem valor histórico, sendo responsáveis pela memória institucional e social de uma organização.

Um arquivo bem organizado desempenha um papel crucial no bom funcionamento de qualquer instituição, pois possibilita o acesso eficiente à informação e garante a integridade dos registros ao longo do tempo. Em uma instituição como o PROCON-PB, que desempenha um papel central na proteção dos direitos do consumidor e na fiscalização das relações de consumo, a gestão documental estruturada é ainda mais crucial.

Conclui-se que um arquivo organizado não só facilita o acesso à informação e a transparência nos processos administrativos, como também assegura a conformidade legal e a eficiência no atendimento ao público e na tomada de decisões estratégicas. Portanto, espera-se que as propostas e sugestões elaboradas pelas autoras e delineadas neste estudo durante a realização do estágio supervisionado possam contribuir para o aprimoramento dos serviços arquivísticos do PROCON-PB, com foco na otimização da gestão de documentos, na preservação de seu patrimônio informacional, no fortalecimento da sua atuação, garantindo a eficácia de suas ações e sua importância para o Estado da Paraíba e para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18159.htm>. Acesso em: 11 de nov. 2024.

BRASIL. LEI Nº 12. 527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações e dá outras providências. Disponível em:. Acesso em: 10 de nov. 2024.

BRASIL. LEI Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm> Acesso em: 13 nov. 2024.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da Pesquisa Científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIBERGER, Zélia. Gestão de Documentos e Arquivística. Curitiba/PR. E-TEC BRASIL, 2012.

LOPES, Luiz Carlos. Arquivópolis: uma utopia pós-moderna. Ciência da Informação, Brasília, jan./abr. 1993. p.41-43.

MEDEIROS, N. I. L.; AMARAL, C. I. G. A representação do ciclo vital dos documentos: uma discussão sob a ótica da gestão de documentos. Em Questão, v. 16, n. 2, p. 297-309, 2010. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/15108/10436>>. Acesso em: 06 nov. 2024.

PARAÍBA, Autarquia de Proteção e Defesa do Consumidor do Estado da. Histórico do PROCON-PB. Somos todos Paraíba. Disponível em: <<https://procon.pb.gov.br/noticias/historico>> Acesso em: 13 nov. 2024.

THIOLLENT, M. Metodologia Da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1998.

CAPÍTULO 9

PRESERVAÇÃO NO ARQUIVO DO 1º CARTÓRIO DE REGISTRO CIVIL DE BAYEUX- PB: UMA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Marinara Marques de Lima Estrela
Viviane Barreto Motta Nogueira
Doi: 10.48209/978-65-5417-597-9

INTRODUÇÃO

Os cartórios civis desempenham um papel fundamental na organização e na segurança jurídica de uma sociedade e são responsáveis por registrar e autenticar uma variedade de atos e documentos essenciais, como: nascimentos, casamentos, óbitos, e outros eventos significativos da vida civil. Esses registros garantem a validade legal e a autenticidade dos documentos, prevenindo fraudes e disputas legais. Além disso, os cartórios civis contribuem para a proteção dos direitos civis, comerciais e de propriedade, assegurando que todas as transações e eventos registrados sejam reconhecidos oficialmente pelo Estado.

A preservação de arquivos cartoriais é fundamental para garantir a integridade e a continuidade da memória documental de uma sociedade. No entanto, a eficácia desses registros depende em grande parte da sua preservação adequada. Documentos mal-conservados podem sofrer deterioração ao longo do tempo, o que pode resultar em perda de informações vitais. A falta de preservação adequada pode comprometer a autenticidade dos documentos, levantando questões sobre sua validade legal.

Nos cartórios, a preservação dos arquivos não só protege o patrimônio documental, mas também fortalece a confiança nas instituições e facilita o acesso à informação, promovendo a transparência e a eficiência nos serviços prestados à população. É um desafio complexo e multifacetado, essencial para garantir a integridade e a acessibilidade de documentos vitais para a sociedade,

evitando a obsolescência tecnológica, que pode tornar sistemas e formatos de armazenamento rapidamente desatualizados; a deterioração física dos documentos devido a fatores ambientais como umidade e temperatura e os altos custos associados à implementação de medidas de preservação adequadas.

A implementação de estratégias eficazes, como a digitalização, o controle ambiental, a atualização tecnológica e a capacitação profissional, são cruciais para superar esses obstáculos e garantir a preservação a longo prazo. Este estudo foi resultado da prática desenvolvida durante o Estágio Supervisionado realizado junto ao 1º Cartório de Registro Civil de Bayeux/PB e focou na preservação dos documentos, considerando as diversas ameaças que podem comprometer a durabilidade e a confiabilidade desses registros.

Dessa forma, durante a realização do estágio supervisionado buscou-se respostas para os seguintes questionamentos: como a importância da preservação no arquivo do 1º Cartório de Registro Civil de Bayeux/PB, está sendo realizada à luz da literatura? A preservação documental é uma prática essencial para garantir a continuidade da memória institucional e o acesso às informações vitais armazenadas nos arquivos cartoriais? No contexto do 1º Cartório de Registro Civil de Bayeux/PB, a preservação documental assume um papel crucial, dado o valor histórico e jurídico dos documentos que ali se encontram? Para responder essas indagações, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da preservação dos documentos do 1º Cartório de Registro Civil de Bayeux/PB, destacando sua relevância para a manutenção da memória institucional e a garantia de acesso às informações.

Academicamente e socialmente, a atual pesquisa pretende reforçar a necessidade de se aliar a teoria sobre preservação documental estudada no Curso de Arquivologia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB com a prática desenvolvida durante o estágio supervisionado a fim de garantir que os documentos mantidos no arquivo do 1º Cartório de Registro Civil de Bayeux/PB sejam preservados de forma a garantir sua integridade e acessibilidade para as futuras gerações.

Do ponto de vista institucional, o estudo é relevante não apenas para o 1º Cartório de Registro Civil de Bayeux/PB, mas também para outras instituições

que enfrentam desafios semelhantes na preservação de seus acervos documentais, por apresentar métodos de preservação e digitalização documentais, contribuindo para o desenvolvimento de práticas padronizadas de preservação de acervos que podem ser aplicadas em outros contextos.

GESTÃO DOCUMENTAL

O processo de gestão documental é um dos mais importantes, através dessa organização temos a possibilidade de garantir a conservação, preservação, e recuperação da história de uma instituição, seja ela pública ou privada. O arquivo de um cartório é constituído por documentos que servem de prova de transações, com valor legal, sendo considerado o centro da instituição. Os dados contidos são fundamentais para formação de políticas públicas, para delinear os serviços prestados à população.

A gestão documental é essencial para a administração eficiente de informações dentro de uma organização. Ela envolve o controle sistemático de documentos desde a sua criação até a sua destinação final, garantindo que sejam acessíveis, preservados e, quando necessário, descartados de maneira adequada. A gestão documental também é fundamentada em princípios arquivísticos, como a proveniência (manter documentos juntos de acordo com sua origem) e a ordem original (preservar a organização original dos documentos).

Conforme Bernardes (2008, p. 8), a gestão documental assegura o cumprimento de todas as fases do documento: corrente, intermediária e permanente. Nesse sentido, a gestão documental garante o efetivo controle do documento desde sua produção até sua destinação final: eliminação ou guarda permanente e permite a localização dos documentos e acesso rápido às informações. Com o avanço da tecnologia, a gestão eletrônica de documentos (GED) tornou-se uma parte crucial da gestão documental, envolvendo o uso de sistemas digitais para criar, gerenciar, armazenar e recuperar documentos eletrônicos proporcionando maior eficiência e acessibilidade.

Para a Lei Federal de Arquivos n.º 8.159, de 8 de janeiro de 1991, art. 1.º

É dever do poder público a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivo, como instrumento de apoio à administração, à cultura e ao desenvolvimento científico e como elemento de prova e informação (BRASIL, 1991, p. 1).

A gestão pressupõe, portanto, uma intervenção no ciclo de vida dos documentos desde sua produção até serem eliminados ou recolhidos para guarda definitiva. Nesse sentido, um programa geral de gestão compreende todas as atividades inerentes às idades corrente e intermediária de arquivamento, o que garante um efetivo controle da produção documental nos arquivos correntes (valor administrativo/vigência), das transferências aos arquivos centrais/intermediários (local onde os documentos geralmente aguardam longos prazos precaucionais), do processamento das eliminações e recolhimentos ao arquivo permanente (valor histórico-cultural).

REGISTRO CIVIL

Os cartórios desempenham um papel crucial na sociedade brasileira, garantindo a autenticidade e a segurança dos atos jurídicos. Eles são responsáveis por uma variedade de serviços, incluindo o registro de nascimentos, casamentos e óbitos. No âmbito das instituições, sejam elas públicas ou privadas, é necessário para as organizações justificar e provar sua existência através dos atos administrativos ou no resultado de sua massa documental. Toda instituição, pessoa e família necessitam de documentos para registrar bem como comprovar sua existência e suas atividades.

No Brasil, a Igreja católica foi responsável pelo feitiço dos registros civis até o ano de 1888 quando iniciado o processo de criação dos registros civis públicos no Brasil, com o Decreto 9.886 de 07 de março do referido ano, que traz em seu Art. 1º “O registro civil compreende nos seus assentos as declarações especificadas neste Regulamento, para certificar a existência de três factos: o nascimento, o casamento e a morte” (BRASIL, 1888).

Uma organização estruturada e sistemática dos documentos, oferece vários benefícios, como a eficiência na localização, facilitada pela ordenação

cronológica e numérica, a acessibilidade aumentada pela digitalização e informatização dos registros, a preservação dos documentos, minimizando o risco de danos físicos, e a segurança jurídica, garantindo a integridade dos registros e dos atos civis registrados.

O registro civil é o alicerce para que qualquer cidadão passe a ser percebido pelo Estado e se torne detentor de seus direitos civis, políticos, econômicos e sociais. Para o Arquivo Nacional (2005, p. 73), documento é: “Unidade de registro de informações, qualquer que seja o suporte [...]”. Neste contexto, cabe destacar também o conceito de documentos de arquivo, “são aqueles que depois do trâmite dentro da ação que justificou sua criação foram recolhidos a arquivos pelas diversas fases do ciclo vital dos documentos” (Belloto, 2006, p. 272).

Os registros civis das pessoas naturais são aqueles responsáveis pelo reconhecimento do indivíduo enquanto cidadão de uma sociedade. É a partir dele que o cidadão pode fazer seus documentos de identificação pessoais, participar de projetos sociais, matrículas em escolas, universidades etc.

A Lei 8.159, de 08 de janeiro de 1991, a qual dispõe sobre os arquivos públicos e privados, promulga que,

É dever do Poder Público a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos, como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação (BRASIL, 1991, p. 1).

Os arquivos de registro civil têm caráter permanente, histórico e cultural desde sua criação, por seu valor testemunhal e probatório, conforme aponta Schellenberg (2006, p. 211), “Os documentos vitais relativos a nascimentos, óbitos e casamentos deveriam ser, e de fato são permanentemente conservados pelos respectivos estados”. O Registro civil no Brasil é essencial para documentar eventos vitais como nascimento, casamento e óbito, aspecto fundamental para a preservação e acesso das informações junto à sociedade.

A PRESERVAÇÃO DE DOCUMENTOS EM CARTÓRIOS

A preservação de documentos em cartórios vai além da simples guarda dos registros e envolve a aplicação de métodos técnicos e científicos para assegurar que esses documentos permaneçam acessíveis e utilizáveis ao longo do tempo. Não é apenas um esforço reativo para proteger os documentos da degradação, mas também envolve uma abordagem proativa para prevenir danos futuros que inclui o planejamento cuidadoso do espaço de armazenamento, a implementação de sistemas de monitoramento ambiental e a adoção de tecnologias avançadas.

Atualmente, a digitalização documental é uma prática cada vez mais adotada como parte das estratégias de preservação documental. A criação de cópias digitais dos documentos físicos não só facilita o acesso e a disseminação da informação, como também serve como uma medida de segurança contra perdas e danos. No entanto, a digitalização deve ser realizada de forma cuidadosa, com atenção aos padrões de qualidade para garantir que as cópias digitais sejam fiéis aos originais. Vale salientar que é importante implementar sistemas de backup e redundância para proteger os dados digitais contra falhas técnicas.

A preservação digital consiste na atividade de garantir o acesso à informação em meio digital, mantendo a sua integridade e autenticidade. Essa informação contida no documento deverá ser interpretada no futuro por uma plataforma tecnológica que será diferente da que foi utilizada no momento de sua criação (Conarq, 2004; Ferreira, 2006). Em função do interesse que apresentam para a sociedade, ou para determinada instituição, devem ser definitivamente preservados no suporte original de criação.

Tratando-se de todos os documentos relevantes que passam a ser considerados fonte de pesquisa e informação e que, mesmo depois de muitos anos, podem ser consultados. Cada um desses documentos é indispensável para a própria empresa ou para terceiros, por isso, devem ser guardados por tempo específico, dependendo do tipo da documentação, de forma segura e adequada. Ao recolher, organizar, preservar, disseminar e garantir acesso à informação, os arquivos permanentes assumem um compromisso com a população como

guardiões de sua história. Para que todas as funções de um arquivo permanente sejam desempenhadas efetivamente, é necessário que a unidade possua corpo funcional especializado, disponibilidade de recursos materiais, espaço físico e equipamentos adequados.

Importante salientar que alguns outros procedimentos precisam ser feitos, na hora de assegurar a utilidade do arquivo permanente. Um deles é a higienização, procedimento voltado principalmente para documentos físicos, que consiste em evitar, por exemplo, que alguma praga ou microrganismo danifique os papéis e prejudique a legibilidade das informações. Nessa mesma linha de pensamento, Bellotto (2006, p. 23) afirma que “Sendo a função primordial dos arquivos permanentes ou históricos recolher e tratar documentos públicos, após o cumprimento das razões pelas quais foram gerados” (...). É a partir destas afirmações que os arquivistas vêm buscando novas técnicas para gerenciar e manter estes documentos preservados e acessíveis na instituição, dentro da legislação vigente, no decorrer das suas funções.

A preservação documental é de extrema importância, pois visa a proteger os documentos de possíveis degradações que o acervo possa sofrer. Para que ocorra a preservação, é necessária a observação da ação dos vários agentes de degradação, que podem ser internos ou externos ao suporte em que se encontra a informação. Por isso torna-se imperativo para os arquivistas realizar na prática uma gestão documental eficiente e eficaz para minimizar os desafios encontrados nos acervos.

PRÁTICAS E DESAFIOS NA PRESERVAÇÃO DE DOCUMENTOS

A preservação do acervo documental das serventias de registro, especialmente dos registros das pessoas naturais, é um campo que carece de estudos aprofundados na literatura. Historicamente, os registros públicos, tais como nascimentos, casamentos e óbitos, eram predominantemente realizados pela Igreja. Foi somente após a Proclamação da República no Brasil, em 1891, que houve uma separação completa entre Igreja e Estado, estabelecendo os registros civis nos moldes que conhecemos atualmente (Lago, 2008). Essa mudança histórica marca o início de um sistema de registros civis for-

malizados, que são fundamentais até os dias de hoje.

Conforme conceituado por Rondinelli (2013), os documentos arquivísticos são produzidos ou recebidos no curso de uma atividade pessoal ou organizacional, funcionando como instrumentos e subprodutos dessa atividade. Eles servem como evidências primárias das suposições ou conclusões relativas às atividades realizadas, sendo essenciais para documentar as situações que contribuíram para criar, extinguir, manter ou modificar essas atividades. Esses documentos podem se apresentar de diversas formas e por meio de vários tipos de reprodução, refletindo a diversidade das atividades humanas que registram. Portanto, a preservação desses documentos não se trata apenas de uma necessidade administrativa, mas também de um compromisso com a verdade histórica e jurídica.

A preservação de documentos envolve um conjunto de práticas meticulosamente planejadas para garantir que os registros se mantenham intactos e acessíveis ao longo do tempo. Uma das práticas fundamentais é o controle ambiental, que assegura que documentos sejam armazenados em condições ideais de temperatura e umidade. Ambientes com controle climático ajudam a prevenir o desgaste causado por condições adversas, como calor excessivo, umidade, ou secura, que podem levar ao apodrecimento do papel, ao desbotamento das tintas e à proliferação de fungos e mofo.

Além do controle ambiental, o uso de materiais de arquivamento apropriados é essencial, pois itens como: caixas, pastas e envelopes fabricados com materiais livres de ácido protegem os documentos contra a degradação química. Esses materiais são projetados para não reagir com os componentes do papel, evitando assim a deterioração acelerada. A seleção cuidadosa desses materiais é uma prática padrão em arquivos e bibliotecas que têm como objetivo a preservação de documentos a longo prazo.

Duranti (1994, p.51) destaca dois pressupostos fundamentais para a preservação desses documentos: primeiro, os registros documentais atestam ações e transações, servindo como prova dessas atividades e, segundo a veracidade dos registros, depende das circunstâncias de sua criação e preservação. Esses dois aspectos estão intrinsecamente ligados às propriedades dos

registros documentais e à sua integridade, aspectos que devem ser diligentemente praticados pelos arquivistas para garantir a integridade dos documentos arquivísticos, sendo essencial para manter sua confiabilidade e autenticidade ao longo do tempo.

Na arquivologia, existe uma preocupação com a integridade dos documentos ao longo do tempo, com o objetivo de garantir o acesso futuro a todos os arquivos, por esse motivo a preservação é prioridade para os documentos. A conservação é um conjunto de ações que busca desacelerar o processo de degradação de documentos, o que se realiza por meio de controle ambiental e de tratamentos específicos, tais como: higienização, reparo e acondicionamento.

No entanto, preservar documentos apresenta diversos desafios, o primeiro é o custo, uma vez que manter um ambiente controlado e utilizar materiais de alta qualidade exige investimentos contínuos, o que pode ser um entrave para muitas instituições com recursos financeiros limitados. Outro desafio significativo é o treinamento e a capacitação dos profissionais que trabalham em arquivos para estar atualizados sobre as melhores práticas arquivísticas e novas tecnologias contemporâneas, como o uso da Inteligência Artificial (IA) como ferramenta de preservação documental, pois tanto os documentos físicos quanto os digitais estão sujeitos a vários tipos de ameaças que podem comprometer sua integridade e acessibilidade ao longo do tempo.

Outros aspectos destacados são o suporte físico dos documentos, como o papel que com o tempo, caso não seja bem preservado, pode se desintegrar, a informação gravada na superfície metálica magnetizada dos dispositivos de armazenamento mais largamente utilizados, pode também tornar-se irrecuperável, além da verificação da temperatura, umidade e nível de poluição do ar nos ambientes dos tradicionais arquivos que devem ser controlados, assim como nos ambientes de armazenamento das mídias digitais. Dessa forma, independente dos tipos de suporte, os documentos podem sofrer ameaças físicas, químicas e biológicas o que leva à preocupação com a preservação desses documentos e do acesso às informações contidas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso e teve como lócus o 1º Cartório de Registro Civil de Bayeux -PB, que atua desde 1949 na cidade de Bayeux, prestando serviços como cartório de Registro Civil das Pessoas Naturais. Fundado pelo Tabelião Severino Gomes de Araújo Pereira (*in memorian*), está localizado na Avenida Liberdade, nº 4.135, Centro - Bayeux/PB e, atualmente tem como gestor o Oficial Luiz Felipe Gonçalves Santiago. Os métodos de pesquisa adotados foram: bibliográfico e documental, com foco nas abordagens qualitativa e descritiva e envolveu livros, artigos científicos, repositórios nacionais e publicações científicas com foco na preservação documental, encontradas em bases de dados específicas em Arquivologia como: Pesquisas Arquivísticas Brasileiras (PAB), Base de Dados em Arquivística (BDA) e SciELO (Scientific Electronic Library Online). A pesquisa documental foi realizada *in loco*, durante o estágio supervisionado, onde se coletou e analisou os documentos cartorários, incluindo: certidões de nascimento, casamento e óbito, com o objetivo de compreender as práticas adotadas e os desafios encontrados na preservação documental do 1º Cartório de Registro Civil de Bayeux/PB.

Para atender ao objetivo da pesquisa, a estagiária realizou uma entrevista com a arquivista do Cartório, que atua como Escrevente do 1º Cartório de Registro Civil de Bayeux/PB, cujo objetivo procurou compreender o processo arquivístico a partir da ótica e da vivência da colaboradora a fim de extrair o maior número de informações e análise do que já estava sendo aplicado no âmbito da gestão arquivística e as necessidades de políticas de preservação efetivas. Os dados coletados foram transcritos e analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1970) e descritos nos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa realizada no 1º Cartório Civil de Bayeux/PB trouxe à tona diversos resultados que ressaltam a importância da preservação dos arquivos cartoriais, não apenas para a integridade das informações, mas também para a sociedade como um todo, conforme descritos abaixo.

Ao indagar sobre a **importância do acervo documental para a instituição**, a entrevistada respondeu: *“a importância desse acervo para a instituição é imprescindível, pois a instituição é detentora de informações valiosas que é de interesse da sociedade em geral, servindo para dar origem a documentos que iniciará a vida civil dos cidadãos. A instituição precisará implementar uma boa Gestão Documental para manter essa massa documental conservada e acessível, pois valerá de prova para futuras gerações”*. Corroborando, Carvalho e Longo (2002) afirmam que o sistema de arquivos é considerado a solução viável por instituições para administrar a produção documental desde a geração ou recebimento até seu destino final, com ênfase na conservação, compartilhamento e disseminação das informações geradas pelas relações internas e externas da instituição.

Em relação à preservação, foi investigado **quais métodos são atualmente utilizados para a preservação de documentos no cartório** e a entrevistada explicou que: *“na era da tecnologia e visando a preservação e segurança dos acervos, está sendo utilizado e exigido pelos órgãos competentes a digitalização dos acervos, para a preservação dos documentos físicos e também reduzindo o acúmulo da massa documental, quando estes têm cumprido a sua temporalidade”*. Hedstrom (1998, p. 190) conceitua a preservação digital como sendo o planejamento, a alocação de recursos e a aplicação de métodos de preservação e tecnologias necessárias para assegurar que a informação digital de valor contínuo permaneça acessível e utilizável.

Quando questionada sobre **quais as estratégias que podem ser implementadas para melhorar a preservação dos documentos no Cartório**, a entrevistada disse que: *“como já falado anteriormente, a digitalização do acervo, é a melhor estratégia para a preservação documental, gerando economia de espaço, redução do volume de papéis e documentos, segurança na conservação dos documentos da instituição”*. De acordo com Arellano (2004) e Thomaz e Soares (2004), as principais estratégias de preservação digital podem ser divididas em dois grupos: as estratégias estruturais que consistem nos investimentos iniciais por parte das instituições, a fim de preparar um ambiente adequado para implantação do processo de preservação digital; e as estratégias

operacionais que correspondem às ações, aos procedimentos ou medidas reais de preservação digital empregadas aos objetos.

A respeito de como a **falta de preservação documental adequada pode afetar os cidadãos e a sociedade**, a entrevistada afirmou que: *“a documentação de cartório tem um papel importantíssimo para o País e a Sociedade, pois é aonde tudo começa, com o registro de nascimento, que dá origem à vida civil dos cidadãos. A falta de uma Gestão Documental adequada, poderá acarretar em danos irreversíveis, perdendo informações imprescindíveis para a sociedade”*. Conforme aponta Schellenberg (2006, p. 211), “Os documentos vitais relativos a nascimentos, óbitos e casamentos deveriam ser, e de fato são permanentemente conservados pelos respectivos estados”.

Com relação ao **método mais usado para preservar os documentos do cartório**, a entrevistada afirmou que: *“é um conjunto de procedimentos aplicados, que vem desde a higienização dos documentos até o seu acondicionamento. É necessário fazer a avaliação da Massa Documental Acumulada, para tomar qualquer decisão, atualmente o método mais aplicado é o da Digitalização, pelas vantagens de conservação dos documentos físicos e também da acessibilidade. A obrigatoriedade da gestão documental para estes acervos, surge como um instrumento para a preservação dando a continuidade dessa transmissão de informações e consiste em qualquer ação que se relacione à manutenção física e digital desse bem cultural, mas também a qualquer iniciativa que esteja relacionada ao maior conhecimento sobre o mesmo e sobre as melhores condições de como resguardá-lo para as futuras gerações”*. Baseado em Márdero Arellano (2008), Bullock (1999) e Santos e Flores (2017), a conservação de tecnologia trata-se de um método interino e de curto prazo que envolve a manutenção do hardware e do software original de criação ou acesso aos objetos digitais a fim de disponibilizá-lo para uso.

Por fim, quando questionada se **a preservação do arquivo é eficiente para o futuro diante do cartório**, a entrevistada respondeu que: *“estamos trabalhando nesse objetivo, procurando as melhores metodologias para a preservação desse acervo, para poder disponibilizar a informação, será necessário um processo contínuo de tomada de decisões, que se aplicadas de maneira*

correta e racional, contribuirá para as futuras gerações, dando continuidade a história”. Os autores Santos e Flores (2017) reconhecem que a preservação de documentos digitais envolve tanto os procedimentos técnicos destinados a manter a autenticidade, a confiabilidade e a acessibilidade dos acervos digitais ao longo do tempo, como também os aspectos políticos e administrativos que visam garantir a longevidade dos documentos a partir da implementação de instruções normativas e processuais.

Diante do exposto, a pesquisa revela que é imperativo que se desenvolvam políticas públicas voltadas para a preservação dos arquivos cartoriais. Isso inclui: Alocar recursos para a modernização das instalações onde os arquivos são guardados, garantindo condições adequadas de temperatura, umidade e segurança; Promover treinamentos e cursos para profissionais da área, visando a atualização nas melhores práticas de conservação e gestão documental; Realizar campanhas educativas para informar a sociedade sobre a importância da preservação dos arquivos cartoriais, estimulando a valorização desses documentos como parte do patrimônio cultural.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa abordou a importância do estágio supervisionado com foco na temática análise da preservação documental do 1º Cartório de Registro Civil de Bayeux/PB, destacando as práticas mais eficazes e os desafios enfrentados. A pesquisa revelou que, atualmente, o arquivo estudado encontra-se organizado em caixas e estantes por ordem cronológica para facilitar a busca. No entanto, é preciso de uma organização apropriada para que os documentos sejam localizados com maior eficácia. Outro aspecto identificado é que a partir de 1999, o cartório está informatizado e os documentos anteriores a esse período estão sendo incluídos no sistema por meio da digitalização documental visando melhorar o acesso e atendimento dos usuários.

O arquivo do 1º Cartório de Registro Civil de Bayeux/PB, é uma rica fonte de informações que documentam eventos significativos da vida civil da população de Bayeux/PB, como nascimentos, casamentos e óbitos. A preservação desses documentos garante a continuidade da memória coletiva da cidade.

A análise revelou que muitos registros, quando preservados adequadamente, servem como ferramentas fundamentais para a pesquisa histórica e para a construção de identidades familiares.

Investir na preservação dos arquivos cartoriais é, na essência, investir na perpetuação da história e na garantia dos direitos dos cidadãos. Ao assegurar que os documentos históricos e jurídicos sejam mantidos em bom estado e acessíveis, os cartórios reforçam seu papel como guardiões do tempo e da memória social. A continuidade dessas práticas de preservação é fundamental para que as narrativas do passado resistam ao teste do tempo, beneficiando não apenas os indivíduos diretamente envolvidos, mas toda a sociedade.

Apesar das contribuições deste estudo, reconhece-se que há diversas áreas que merecem atenção em pesquisas futuras tais como: o impacto da preservação digital em diferentes tipos de acervos, analisando como diferentes técnicas e tecnologias podem ser aplicadas a variados contextos documentais. A preservação documental é uma prática essencial que requer atenção contínua e inovadora. Ao garantir a integridade e a acessibilidade dos registros históricos e jurídicos, estamos não apenas preservando nossa memória coletiva, mas também assegurando os direitos e a identidade de futuras gerações.

REFERÊNCIAS

ARELLANO, M. A. Preservação de documentos digitais. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 15-27, maio/ago. 2004.

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-09/dicionario_de_terminologia_arquivistica.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

BERNARDES, Ieda Pimenta (coord.); DELATORRE, Hilda. **Gestão Documental Aplicada**. São Paulo: Arquivo Público, 2008. 54 p.

BRASIL. Lei 8.159 de 08 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18159.html. Acesso em: 19 mai. 2023.

BRASIL, decreto 9.886 de 7 de março de 1888. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9886-7-marco-1888-542304-publicacaooriginal-50566-pe.html> Acesso em: 01 Jun. 2024.

BULLOCK, Alison. Preservation of digital information: issues and current status. **Network Notes**, National Library of Canada, Ottawa, n. 60, Apr. 1999. Disponível em: <http://epe.lacbac.gc.ca/100/202/301/netnotes/netnotes-h/notes60.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CARVALHO, E. L.; LONGO, R. M. J. Informação orgânica: recurso estratégico para tomada de decisão pelos membros do Conselho de Administração da UEL. **Inf.Inf.**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 113-133, jul./dez. 2002.

CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS (CONARQ). Resolução nº 20, de 16 de julho de 2004. Dispõe sobre a inserção dos documentos digitais em programas de gestão arquivística de documentos dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Arquivos. Disponível em: <http://www.conarq.gov.br/resolucoes-do-conarq/262-resolucao-n-20,-de-16-de-julho-de-2004.html>. Acesso em: 16 jan. 2025.

DURANTI, Luciana. Registros documentais contemporâneos como prova de ação. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n.13, p.49-64, 1994.

FERREIRA, M. **Introdução à preservação digital: conceitos, estratégias e atuais consensos**. Guimarães, Portugal: Escola de Engenharia da Universidade do Minho, 2006.

HEDSTROM, M. Digital preservation: a time bomb for digital libraries. **Computer and the humanities**, Netherlands, n. 31, p. 189-202, 1998. Disponível em: . Acesso em: 1 out. 2024.

LAGO, Ivan Jacopetti do. História da publicidade imobiliária no Brasil. 2008. **Dissertação** (Mestrado em Direito Civil) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MÁRDERO ARELLANO, M. Á. Critérios para a preservação digital da informação científica. 2008. 354f. **Tese** (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Brasília, Departamento de Ciência da Informação, 2008. Disponível em: Acesso em: 15 jun. 2024.

RONDINELLI, Rosely Curi. **O documento arquivístico ante a realidade digital: uma revisão conceitual necessária**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.

SANTOS, Henrique Machado dos; FLORES, Daniel. Os impactos da obsolescência tecnológica frente à preservação de documentos digitais. **Brazilian Journal of Information Science: research trends**, Marília, SP, v. 11, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/5550>. Acesso em: 10 out. 2023.

SCHELLENBERG, T.R. **Arquivos modernos: princípios e técnicas**. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

THOMAZ, Katia de Padua; SOARES, Antonio José. A preservação digital e o modelo de referência Open Archival Information System (OAIS). **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 1, fev. 2004. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/45229>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Rivaldo Ferreira da Silva



Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É especialista em Linguística Aplicada e em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (INTERVALE). É especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduado em Letras Inglês (UEPB). É graduado em Letras Português, pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (UniFAVENI).

Wiliana de Araújo Borges



Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande; Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e contemplada com um prêmio ao nível de Pós-Graduação pela pesquisa apresentada no concurso: Meu Projeto em Três minutos da referida instituição; Formada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Especialista em ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Especialista em Linguística Aplicada ao ensino de Português pela Faculdade Integrada de Patos (FIP).

Edinaldo de Freitas Oliveira Duarte



Mestrando em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Possui especialização em Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo Centro Universitário Unicesumar, em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e em Psicopedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (ISEC). Graduado em Letras/Português pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB), em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu (ISESJT) e em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Estatutário da rede Municipal de Ensino do Município de Conceição - PB.

Eliete Correia dos Santos



Pós-doutorado em Educação Contemporânea pela UFPE PNPD-CAPES. Doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB. Concluiu o doutorado sanduíche (Estágio Avançado de Doutoramento), na Universidade do Porto - PT, na interface com o Curso de Ciência da Informação e Linguística. Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG. Possui graduação em Letras e Arquivologia. Atualmente é professora da Universidade Estadual da Paraíba - do Curso de Arquivologia, coordenadora e professora permanente do PPGDARQ-UEPB/UFPB. Prof.^a Permanente do PPGLE-UFCG. Experiência na área de Linguística, Tecnologias Educacionais e Arquivologia, atuando principalmente nos seguintes temas: ações educativo-culturais em arquivos, linguagem e Arquivologia, tecnologias educacionais, difusão em arquivos, inteligência artificial, gêneros acadêmicos, linguagem e ensino, estudos Bakhtinianos.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Breno Silva Andrade

Mestrando em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Graduado em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7763187971665665> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6219-5654>. E-mail: brenosilvaandrade@hotmail.com

Cleydson Anderson Pereira da Silva

Graduação em Letras Inglês pela UEPB e Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas pelo IFPB, <http://lattes.cnpq.br/3125764434563676>, e-mail: cleydson.anderson@academico.ifpb.edu.br.

Eliete Correia dos Santos

Pós-doutorado em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco; Docente da Universidade Estadual da Paraíba, Campus-V; Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba; Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Campina Grande; Graduada em Letras – Língua Portuguesa; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3267723385743006>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5491-5711>; E-mail: eliete.santos@servidor.uepb.edu.br

Edilene Araújo dos Santos

Professora do Centro Universitário de Patos – UNIFIP. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Portugal. Mestre em Formação de Professores pela UEPB. CV: <http://lattes.cnpq.br/9967956787639522> – ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5310-363X> E-mail: edilenesantos@fiponline.edu.br

Francisco Gabriel Cordeiro Silva

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor de língua inglesa, ensino e práticas pedagógicas da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Petrolina. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8843983726322812>. ORCID: 0000-0003-3621-1566. E-mail para contato: francisco.gabrieleupe.br.

Karyne Soares Duarte Silveira

Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), professora do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1200668900910437>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1919-3397>. E-mail: karynesoares@servidor.uepb.edu.br.

Jéssica Thaiany Silva Neves

Doutorado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB, <https://lattes.cnpq.br/2478917184692321>,
E-mail: jessicatsneves@servidor.uepb.edu.br.

Josenilda Santos Luiz

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE da UFCG/PB. CV: <http://lattes.cnpq.br/8315663856837784>
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6953-2644>
E-mail: josenilda.santos@estudante.ufcg.edu.br

Luceny Coutinho Silva de Lira

Graduada em Arquivologia, luceny.silva@aluno.uepb.edu.br

Marcelo Tavares Oliveira Júnior

Graduação em Letras Inglês pela UEPB.
<http://lattes.cnpq.br/6080760249455242>
e-mail: marcelo.oliveira@aluno.uepb.edu.br.

Manassés Moraes Xavier

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor de Língua Portuguesa e Linguística na Universidade Federal de Campina Grande – Campus Sede. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7230669265797896>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2628-8183> E-mail: manasses.morais@professor.ufcg.edu.br

Maria do Socorro de Lucena Silva

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE da UFCG/PB. CV: <https://lattes.cnpq.br/9287460214138638>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5610-2823>
E-mail: mariasilva@fiponline.edu.br.

Naira Maria de Jesus Silva

Bacharel em Humanidades pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), licencianda em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8825262671223509>. ORCID: 0009-0005-8101-1960. E-mail para contato: nairamaria.s@hotmail.com.

Shirley Brito Souza Gonçalves

Mestre em Linguagem e Ensino, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5484165938292965> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2214-9485> , e-mail shirleybritosg@gmail.com;

Thayná Souto Barbosa

Graduanda no curso de Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Link do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1521472588866654>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0878-1024>. E-mail: thayna.barbosa@aluno.uepb.edu.br.

Viviane Barreto Motta Nogueira

<http://lattes.cnpq.br/8215509554924467> vivianemotta@servidor.uepb.edu.br

Wiliana de Araújo Borges

Doutoranda em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande; Mestra em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba; Graduada em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2629186867400818>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6292-1030>; E-mail: wiliana.araujo@estudante.ufcg.edu.br



ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ECOSSISTEMA DIALÓGICO:

VOZES E OLHARES DA DOCÊNCIA EM LÍNGUAS

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●