

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS E OS DESAFIOS DA AULA EM TEMPOS DE COVID-19

EULÁLIA LEURQUIN<sup>1</sup>, MARIA JOÃO MARÇALO<sup>2</sup>

---

Article history: Received 1 February 2022; Revised 1 April 2022; Accepted 6 April 2022;  
Available online 30 June 2022; Available print 30 June 2022.

©2022 Studia UBB Philologia. Published by Babeş-Bolyai University.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial- NoDerivatives 4.0 International License

---

**ABSTRACT.** *The Portuguese Language Teachers Training and the Challenges of the Classroom in Times of Covid-19.* The trainee teacher must be aware that his/her practice involves observation skills, critical thinking and actions' reorganization. We add to this position the fact that the Letters intern must be trained with the profile of a professor-researcher, aware of his/her role in society. Our main objective in this article is to discuss the initial training of mother tongue teachers in a pandemic context. That also involves preparation to go on remote classes if an emergency situation is decreed by the government. The goal of the data generation device was to become aware of the challenges interns and pre-service teachers experience when confronted with remote classes, considering that many just started teaching. Having in mind the objective above-mentioned we came up with five research questions: (a) Before the

- 
- <sup>1</sup> **Eulália LEURQUIN** é formada em Letras. Doutora e Mestre em Educação. Estágio Pós-doutoral em Linguística Aplicada pela Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 e pela Université de Genève. Foi professora visitante na Université Bordeaux Montaigne (França). Professora Titular da Universidade Federal do Ceará, no Departamento de Letras Vernáculas e no Programa de Pós-graduação em Linguística. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada. Área de atuação Ensino e Aprendizagem, Formação de professores de línguas e Letramento do professor. Deu assessoria para a SEDUC/CE para a construção de materiais didáticos e produção do Documento Curricular Referencial do Ceará e formação de professores. É membro da Direção da AILP e da ANPOLL (GT Ensino e aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada). Coordena a Comissão de Linguística Aplicada na ABRALIN. Pesquisadora do CNPq. Tem livros e artigos publicados na área de atuação. Email: eulalia@ufc.br
- <sup>2</sup> **Maria João MARÇALO** tem doutoramento e Agregação em Linguística pela Universidade de Évora, Portugal e pós-doutoramento em Linguística Aplicada- Second Language Acquisition, na Carnegie Mellon University, EUA. É docente de Linguística Portuguesa e de Português Língua Estrangeira no Departamento de Linguística e Literaturas e foi diretora do Programa de doutoramento em Linguística na Universidade de Évora, entre 2013 e 2020. É autora dos livros *Introdução à Linguística Funcional*, *Gramática Prática da Língua Portuguesa* e de *Fundamentos para uma Gramática de Funções Aplicada ao Português* e de vários artigos em publicações portuguesas e estrangeiras. É investigadora do Centro de Estudos em Letras CEL-EU e no Grupo de Pesquisa LinCo/ USP. Investiga em Linguística Aplicada e Linguística Geral. É presidente da AILP- Associação Internacional de Linguística do Português no mandato 2021-2024. Email: mjm@uevora.pt

internship, did you already have experience in teaching Portuguese language? (b) Does the university, in pre-service training, enable the future teacher to use technology in Portuguese-speaking classroom? (c) What are the main challenges you faced during the internship? (d) How does didactic interaction take place in the internship classroom in times of a pandemic? (e) What are the advantages of remote class in an emergency situation? All this context is challenging concepts such as “didactic interaction”, “teaching and learning”, “teacher training” and “teacher action” and, besides, it also forces us to rethink the model of teacher training that we still have today.

**Keywords:** *initial teacher training, classroom challenges, Portuguese as mother tongue, on-line classes, Covid-19 times*

**REZUMAT. Formarea profesorilor de limba portugheză și provocări în clasă în perioada Covid-19.** Profesorul în formare trebuie să fie conștient că practicile sale includ aptitudini de observare, gândire critică și reorganizare a acțiunilor. Adăugăm că stagiarul din domeniul Literelor trebuie să fie format pentru un profil de profesor-cercetător, conștient de rolul său în societate. Obiectivul nostru principal în acest articol este să punem în discuție formarea inițială a profesorilor de limbă maternă în contextul pandemic. Această formare include și pregătirea pentru predare la distanță dacă guvernul declară situație de urgență. Obiectivul colectării de date a fost să conștientizăm provocările prin care trec stagiarii și profesorii în curs de formare când se confruntă predarea la distanță, având în vedere că mulți abia au început să predea. Având în vedere acest obiectiv, am creat cinci întrebări de cercetare: (a) Înainte de stagiul, ați avut experiență în predarea limbii portugheze? (b) Universitatea, formarea pedagogică îl pregătesc pe viitorul profesor să folosească tehnologia la orele de limbă portugheză? (c) Care sunt principalele provocări cu care v-ați confruntat în timpul stagiului? (d) Cum are loc interacțiunea didactică în timpul orelor efectuate în cadrul stagiului derulat în pandemie? (e) Care sunt avantajele orelor la distanță într-o situație de urgență? Întregul context reprezintă o provocare pentru concepte precum „interacțiune didactică”, „predare și învățare”, „formarea profesorilor”, „acțiunea profesorilor” și, în plus, ne forțează să regândim modelul de formare al profesorilor din prezent.

**Cuvinte-cheie:** *formare pedagogică inițială, provocări la clasă, portugheza ca limbă maternă, ore online, perioada Covid-19*

## Introdução

Devido à pandemia, decorrente da COVID-19, desde março de 2020, a humanidade vivencia um exercício muito difícil que é o exercício do isolamento social. O mundo parecia ter parado e nós nos sentíamos como se fôssemos

expectadores das muitas perdas. No início, parecia não ter saída porque, no mesmo momento em que vivenciávamos esse cenário, um discurso negacionista em desfavor à ciência se construía e se fortalecia. As portas das escolas foram fechadas.

Ao se remeter a esse momento e falar sobre o coronavírus e seus desdobramentos na sociedade, na contra-capá da obra de Boaventura Sousa Santos (2021) “O futuro começa agora: da pandemia à utopia”, Ruy Braga afirma que

O coronavírus desajustou os tempos e produziu uma grave crise social. Seu sentido imediato transparece no medo generalizado de uma morte que desconhece fronteiras. A precariedade das condições de vida e de trabalho dos subalternos, no entanto, vai além disso, escancarando os dilemas trazidos não pela negação, mas pelo fortalecimento das fronteiras de classe que se opõem trabalhadores protegidos e desprotegidos, brancos e negros, homens e mulheres, nativos e imigrantes.

Quase dois anos depois, ainda vivemos em situação de isolamento. A aula remota emergencial foi a saída apresentada para assegurar o processo de desenvolvimento dos estudantes em todos os níveis da educação brasileira e também portuguesa, embora neste texto o nosso olhar se concentre no contexto do Brasil. Nas universidades, os cursos de formação inicial de professores precisaram se adaptar à situação e se reinventar em busca de soluções para continuar seu objetivo. Essa determinação descortinou as condições de trabalho de professores e estagiários do Curso de Letras, mostrando as nossas fragilidades e a necessidade de mudanças urgentes e necessárias na proposta de formação inicial.

Cada instituição mostrou a sua potencialidade e isso também descortinou as diferentes realidades do ensino público e privado. É, inclusive, no seio desse contexto que nossas reflexões se situam. Trataremos aqui da formação inicial de professores de língua portuguesa a partir de respostas de um questionário aplicado a estagiários de Letras de uma universidade pública federal do nordeste do Brasil, considerando as aulas de estágio de regência e, em particular, a interação didática nesse contexto. A nossa opção por esse recorte se deu porque constatamos que os impactos da pandemia no contexto da educação está sendo muito estudado, mas ainda pouco temos tratado da formação inicial do professor de línguas, muito menos ainda do estágio como espaço privilegiado dessa formação.

Em 2020, no início da pandemia, quando tudo parecia ainda muito confuso e inseguro, Leurquin aplicou um questionário a professores experientes, estudantes do Mestrado Profissional em Letras (professores do Ensino Fundamental, com mais de vinte anos de experiência). O objetivo era entender como professores-pesquisadores na área de Linguística Aplicada, com pesquisa em andamento sobre o ensino de língua materna, estavam enfrentando o desafio da aula remota em situação de emergência.

Os resultados da pesquisa foram publicados no capítulo intitulado “A interação didática na aula remota” (Leurquin 2020), publicado no livro *Estudos*

*das práticas de linguagens em tempos de pandemia*, pelas edições universitárias da Universidade Federal de Alagoas. As conclusões apontaram as dificuldades dos professores experientes em situação de interação didática no contexto da aula remota em situação de emergência. A autora mostrou as condições de trabalho dos professores e desafios de muitas ordens; e suas conclusões apontaram para a necessidade de rever a formação inicial e continuada de professores.

Neste artigo, alinhamo-nos a Pereira e Pereira (2012) quando os autores referem que o professor em formação deve ter consciência de que a sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações. Aduzimos a essa posição a defesa de que o estagiário de Letras deve ser formado com o perfil de um professor-pesquisador, consciente de seu papel na sociedade.

Nosso objetivo maior nesse artigo é discutir a formação inicial de professores de língua materna em tempos de pandemia, quando são exigidos dos estagiários saberes para atuar em aulas remotas em situação emergencial. O objetivo do dispositivo de geração de dados, foi conhecer os maiores desafios dos estagiários, professores em formação inicial, em sala de aula remota em situação de emergência, considerando que muitos assumiram a sala de aula pela primeira vez.

Com base nesse objetivo, definimos as questões que motivaram a discussão proposta, são elas: (a) antes do estágio de regência, você já tinha experiência de sala de aula de língua portuguesa? (b) A universidade, na formação inicial, capacita o futuro professor para usar a tecnologia em sala de aula de língua portuguesa? (c) Quais os principais desafios enfrentados por você quanto às questões apresentadas no momento do estágio? (d) Como acontece a interação didática em sala de aula de estágio em tempos de pandemia? (e) Quais os pontos positivos da aula remota em situação de emergência?

O artigo está dividido em cinco partes e nelas trataremos do contexto de produção das nossas reflexões, pontuando o estágio e sua importância para a formação inicial de professores, bem como a aula remota em situação de emergência; em seguida, trataremos da metodologia de geração de dados; depois, das interpretações do dizer do estagiário sobre suas dificuldades na aula remota em situação de emergência; e da interação didática em sala de aula de estágio no contexto da aula remota.

### **O estágio e sua importância para a formação inicial de professores**

Considerando a importância que o estágio tem no processo de formação inicial de professores de língua portuguesa, podemos afirmar que pouco ainda falamos sobre ele, apesar de ser um tema bastante relevante. A literatura sobre formação inicial aponta dois preocupantes fatores: o espaço do estágio é pouco contemplado nas discussões feitas sobre formação inicial de professores; e as disciplinas de estágio são ministradas no final do curso, atrasando o contato do

estudante com o dueto teoria-prática docente, o que já mostra pouca relevância do tema dentro da proposta de formação inicial.

O estágio no Curso de Letras permite que o estudante retorne à escola da educação básica não mais como aluno e sim como um professor em formação inicial. Esse novo status permite que ele observe a escola com base em outros questionamentos, isto é, percebendo e refletindo sobre o trabalho do professor, em situação de interação didática, no seu agir professoral em sala de aula de língua portuguesa. E isso é possível, quando ele aciona o seu repertório didático (Cicurel 2010), constituído a partir de suas experiências vividas, de saberes teóricos e práticos sobre a disciplina e sobre a ação de ensiná-la. Além desses saberes, também são mobilizados os saberes institucionais, constituídos de documentos, leis, planos de aula, entre outros saberes que prescrevem o trabalho do professor.

Mas, para analisar o trabalho do professor, antes de tudo, precisamos entender o ensino como trabalho e compreender que existem dois tipos de trabalho do professor: o *trabalho prescrito* e o *trabalho real*. Segundo Bronckart (2006), o *trabalho prescrito* apresenta-se em forma de instruções, modelos, modos de emprego, programas, etc, e estão presentes em diversos documentos produzidos pelas empresas ou pelas instituições. Esse tipo de trabalho se projeta em programas, projetos didáticos, manuais e sequências didáticas. O autor distingue o *trabalho prescrito* do *trabalho real* ao afirmar que por *trabalho real* se consideram “as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta”. Nessa discussão, acrescentamos que, quando o professor é motivado a falar sobre o seu trabalho, em situação de autoconfrontação ou em uma entrevista de explicitação (Bulea 2010), por exemplo, ele utiliza suas representações do seu *trabalho real*.

A compreensão dos tipos de trabalho do professor é muito importante para nossa discussão sobre o estágio de língua portuguesa realizado, em particular, em aulas remotas em situação de emergência, conforme iremos perceber durante o texto.

Dentro do conjunto das disciplinas de estágio do Curso de Letras da universidade pesquisada, há dois tipos de disciplinas: aquelas em que o estudante apenas observa as práticas docentes e uma disciplina de regência. Fazem parte do primeiro grupo, as disciplinas *Estágio em ensino de leitura* (código HB009), *Estágio em ensino de Análise linguística* (código HB010) e *Estágio em ensino da língua oral e da língua escrita* (código HB011). Do segundo grupo, faz parte a disciplina *Estágio em ensino de língua portuguesa* (código HB012)<sup>3</sup>, quando o estagiário realiza a sua regência.

---

<sup>3</sup> Para ter acesso ao quadro completo das disciplinas, [http://www.cursodeletras.ufc.br/prog\\_dlv.htm](http://www.cursodeletras.ufc.br/prog_dlv.htm)

## **A metodologia de geração de dados**

Os dados analisados foram gerados em duas turmas da disciplina *Estágio de ensino de língua portuguesa*, durante o ano letivo 2021. Cada turma tinha dezasseis alunos, totalizando trinta e dois informantes.

Durante uma aula, foi aplicado um questionário constituído de quatro perguntas abertas, a saber: (a) Antes do estágio de regência, você já tinha experiência de sala de aula de língua portuguesa? (b) A universidade, na formação inicial, capacita o futuro professor para usar a tecnologia em sala de aula de língua portuguesa? (c) Quais os principais desafios enfrentados por você quanto às questões apresentadas no momento do estágio? (d) Que pontos positivos poderia citar na experiência da aula remota em situação de emergência ?

A primeira pergunta questiona a experiência de sala de aula, porque o fato de o estudante ter experiência docente antes do estágio pode ser entendido como um fator relevante e facilitador porque ele pode recorrer a seu repertório didático quando necessário e isso diferencia do jovem inexperiente. A segunda questão solicita que o estagiário faça um exercício de auto-reflexão sobre a formação inicial, compreendendo um exercício de distanciamento do seu processo de desenvolvimento profissional para pensar sobre ele, em particular ressaltando o próprio estágio e o Curso de Letras. A terceira questão inclina-se completamente para a problemática das aulas remotas ministradas pelos estagiários. Ela tinha o propósito de permitir que o estudante verbalizasse seus desafios enfrentados com relação às suas experiências docentes. Ainda na mesma direção, a quarta questão volta-se para os aspectos positivos da experiência com a aula remota em situação de emergência. Na sequência, retomamos as quatro respostas para interpretar o que dizem os estagiários sobre as aulas de formação inicial deles e os desafios que enfrentaram durante a aula remota em situação de emergência.

### **Interpretações do dizer do estagiário sobre suas dificuldades na aula remota**

O primeiro questionamento mostrou que há estudantes de Letras chegando à sala de aula de estágio com alguma experiência docente porque assumem trabalhos durante a sua formação. Dos trinta e dois alunos, dez estão nessa situação. Se por um lado, a orientação consiste em que o aluno assuma a sala de aula apenas depois do Curso, por outro lado, a realidade está mostrando a necessidade de ele iniciar sua vida profissional antes. Esta demanda se soma a argumentos que mostram a necessidade de as disciplinas de estágio acontecerem a partir da, pelo menos, metade do Curso. Mas, considerando que elas são ministradas

no final do Curso de Letras-licenciatura, podemos afirmar que a universidade pode estar falhando de alguma maneira com o seu objetivo principal que é formar o professor.

O segundo questionamento discute a tecnologia na sala de aula de língua portuguesa. Esse tema passou a ganhar um espaço mais significativo nas discussões sobre formação inicial de professores a partir da chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais às escolas, nos anos 1990. Mas, foi com a publicação dos PCN+, dois anos depois da publicação dos PCN do Ensino Médio, que vimos mais claramente como as orientações desses documentos poderiam ser concretizadas em sala de aula. O objetivo dos PCN+ era, exatamente, apresentar metodologias diferentes para o ensino da língua materna.

É também nestes documentos que as áreas de conhecimentos estão agrupadas por semelhanças e as tecnologias estão presentes em todas elas, marcando assim a sua importância na formação inicial do professor. A primeira área é Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, onde se encontra o componente curricular língua materna. Uma das grandes contribuições dos PCN+ é porque eles apresentam propostas metodológicas de ensino que inserem contribuições das tecnologias da informação e comunicação a serviço do ensino da língua materna, na tentativa de suprir as incompletude da formação inicial dos professores; contribuir na adequação dos professores às novas orientações relacionadas à formação de professores; e estar atento para que a formação continuada possa acontecer em serviço (Brasil 2002). Mas, entre o dizer e o fazer em sala de aula, a diferença é muito grande e assim sendo os PCN+ não tiveram o sucesso esperado.

Com a pandemia, oriunda da Covid -19, fomos, estudantes e professores, obrigados a nos isolar e as escolas foram orientadas a fechar as portas. Com o distanciamento social, foi preciso ressignificar as aulas, as interações didáticas e repensar o material didático utilizado. Isso tornou mais evidente a necessidade de saber utilizar as tecnologias na produção e uso de material didático porque as aulas passaram a ser remotas em situação de emergência (assíncronas e síncronas). Agora, quase dois anos em condições semelhantes de isolamento social, a grande questão que fazemos é se avançamos de alguma forma; se esse tema está sendo efetivamente contemplado na formação inicial do futuro professor, dito de outra forma, se a universidade realmente está formando o professor para atuar no contexto da aula remota, por exemplo.

As respostas do questionário aplicado mostram que a relação ensino de língua materna e tecnologia, ou as contribuições das tecnologias para o ensino e aprendizagem da língua materna ainda são pontos carentes de uma reflexão. Não existe disciplina que discuta o uso de tecnologias da informação na sala de aula de língua portuguesa. Certamente, por essa razão, todos os estagiários responderam que não são preparados para um ensino mediado pelas tecnologias da informação e comunicação.

O terceiro questionamento pedia que os estudantes fizessem um texto mostrando as quatro principais dificuldades encontradas para ministrar as aulas remotas e os desafios enfrentados na regência. As quatro dificuldades citadas são interação didática, barulho, interferências na hora da aula, como lidar com a mídia e tempo para realizar as atividades. As dificuldades aqui listadas estão na ordem da mais citada para a menos.

Ao destacar o tempo para realizar as atividades na aula remota como uma das dificuldades, o estudante também pode estar revelando sua pouca habilidade nessa modalidade de ensino. Sabemos que, durante o desenvolvimento de suas atividades, o estagiário mobiliza seu repertório didático (Cicurel 2020), constituído de saberes a ensinar, saberes para ensinar e saberes institucionais (Hofstetter, Schneuwly e Borer 2009) e suas condições de trabalho, enquanto estagiário ou professor em formação inicial, conforme mostra Leurquin (2020).

Neste caso em discussão, com menor potencialidade mas também importante, o estagiário mobiliza, quanto às condições de trabalho e às implicações para o resultado esperado do seu trabalho real (Bronckart 2006), dificuldades oriundas do seu repertório didático relacionadas aos saberes necessários para o uso da tecnologia a fim de que ele diminua seu impacto na relação, por ele apontada, entre tempo e atividade a realizar.

Nesse ponto da nossa reflexão, não é demais dizer que, para além dos saberes a ensinar, dos saberes para ensinar e dos saberes institucionais relacionados à língua, ao seu uso e ensino, também devemos contemplar, na constituição do repertório didático do professor em formação inicial, saberes que possam contribuir para o uso das tecnologias em sala de aula de línguas.

O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (TICE) e/ou as condições de trabalho do estagiário na aula remota foram apresentados como uma das dificuldades enfrentadas, conforme podemos observar nas falas que selecionamos para este artigo. Há situações em que o professor em formação apresenta dificuldades para manusear o aparelho, outras em que ele nem possui um aparelho compatível com a necessidade que a aula remota demanda; e há também situações em que o problema está relacionado aos dados móveis.

Na fala do estagiário Pedro<sup>4</sup>, observamos dificuldades com relação à qualidade da sua rede e também do computador utilizado na aula.

Sendo assim, *minha internet era péssima e sempre caía* durante as aulas e quando não me impossibilitava de continuar a aula, me deixava muito estressado com a situação. Além disso, meu notebook já era bem velho e *muitas vezes me deixava na mão*<sup>5</sup> e eu tinha que recorrer ao celular (...)  
(Pedro – nossos itálicos)

---

<sup>4</sup> Todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios.

<sup>5</sup> Expressão que significa, neste caso, parar de funcionar.

Mas, outro tipo de dificuldade apresentada, desta vez com relação ao ambiente da sala de aula, diz respeito às condições externas do professor em formação inicial. Nessa direção, alguns estagiários citaram o fato de sua residência passar a ser a sala de aula. Essa fala do professor em formação nos permitiu refletir sobre o conceito “sala de aula”. Na aula virtual tanto é utilizado o espaço da residência do professor em formação quanto o espaço da residência de cada aluno. Nesse contexto espacial, a geografia da sala de aula muda e com isso tudo que implica e é implicado nesses espaços também muda. A pergunta maior que fazemos é: como as mudanças já percebidas implicam no processo de ensino e aprendizagem e na formação do professor?

O espaço da aula remota em situação de emergência reconfigura o próprio conceito de sala de aula e também obriga-nos a questionar outros conceitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e de formação<sup>6</sup>. Os quatro excertos que seguem tratam das condições de trabalho do professor em formação. A partir das falas selecionadas, percebemos que ao passo que os estagiários tomam ciência da sua incapacidade para assegurar as melhores condições para realizar o seu planejamento, eles também percebem a invasão de sua privacidade em cada aula ministrada.

*(...) meus vizinhos faziam barulho, a oficina que fica logo atrás da minha casa tornava o ambiente ainda mais barulhento, a garagem rotativa do meu prédio muitas vezes me fazia ter que interromper o momento da aula para tirar meu carro da frente de outro que ia sair, meu gato subia em cima de mim ou bagunçava meu local de trabalho etc. (Lucas – nossos itálicos)*

*O barulho dentro de casa, e na rua, que muitas vezes atrapalha a aula, pois nem todos os professores e alunos têm um ambiente específico para trabalho e estudo, além de que, às vezes, o professor ou o aluno tem que sair da aula para resolver problemas de casa. (Joana – nossos itálicos).*

*Eu ficava estranhando aquele modelo de aula onde eu podia ver a mim mesma através da câmera embaçada do meu antigo laptop e confesso que me sentia desconfortável com eles me observando no meu ambiente caseiro onde antes era meu refúgio e de repente se tornou sala de aula. (Maria – nossos itálicos)*

*A minha casa não é um ambiente ideal de estudo, há muitas demandas da casa que eu não teria que lidar se tivesse tendo aulas presenciais. Essa dificuldade é um pouco mais difícil de superar, porque envolve mais do que apenas que tipo de aula eu vou planejar. (Carla – nossos itálicos)*

---

<sup>6</sup> Sobre esses conceitos, falaremos quando formos tratar da interação didática mais adiante.

Diante dessas constatações, questionamos: quais as condições necessárias para ministrar as aulas remotas? Como estabelecer os limites necessários para assegurar uma boa aula remota? O incômodo de transformar o espaço residência em sala de aula é um dos problemas mais citados. A partir dos dados, observamos que o professor em formação, em seu exercício em sala de aula remota em situação de emergência, se depara com os outros papéis que ele assume na sociedade, a saber, o papel de professor em formação, aluno, filho, irmão, vizinho, etc. Isso modifica a forma de ele interagir com seus alunos e de se posicionar porque vai depender dos papéis que ele pode assumir no momento da interação didática, a depender da demanda que pode acontecer (não programada) durante o seu agir professoral. Todos esses fatores interferem na qualidade da aula, como mostram Lucas e Joana.

Carla e Maria destacam o limite do espaço sala de aula, ressaltando a invasão de privacidade que ocorre nesse tipo de aula. Essa questão, para nós, também é considerada como externa, mas é diferente das anteriores pela forma como as estagiárias se colocam no discurso. Nesse sentido, pontuamos a fala de Carla quando ela apresenta como maior dificuldade a invasão da privacidade porque excede o limite da formação profissional, do objetivo da interação didática.

Os últimos excertos a serem analisados tratam da interação didática, dificuldade citada por todos os estudantes. Por esse motivo, destacamos um espaço especial nesse artigo para falar sobre ela.

### **A interação didática em sala de aula de estágio no contexto da aula remota**

A interação didática acontece de maneira diferente das demais interações por muitas razões, mas destacamos duas aqui: o seu propósito é o ensino e a aprendizagem; e há uma relação dialética e assimétrica em jogo porque “um guia as trocas, os outros participam dos diálogos e influenciam em parte sua dinâmica”, segundo Cicurel (2010). Para essa autora,

“é preciso regras de fala, implícita e explícitas. Rituais languageiros acompanham assim os diálogos de tal maneira que cada participante sabe mais ou menos quando lhe é concedida a fala ou quando ele deve cedê-la e o que está no direito de dizer. (...) quando a interação é didática, ou seja, quando tem em vista um crescimento dos conhecimentos nos participantes aprendizes, as modalidades de transmissão ligadas ao objeto de ensino são postas em primeiro plano. Consequentemente, deve dar lugar ao que são ações e estratégias de ensino, suportes, atividades pedagógicas, programas, elementos que contribuem bastante para a construção da interação e sala de aula” (Cicurel 2010, 19).

A interação didática tem um plano de texto (Bronckart 1999) com suas partes definidas (o início da interação – quando o estagiário começa a aula, implica também os cumprimentos iniciais; o desenvolvimento, quando ele ensina o conteúdo e o fim, quando conclui a aula, implica também os cumprimentos finais); realiza-se em um contexto polifônico, mas com um contrato didático bem definido onde os participantes conhecem seus papéis e as regras que devem seguir. Ela acontece, conforme já dissemos, em uma situação assimétrica e com uma relação de poder explícita ou velada. Em sua lógica, podemos perceber que existe um tema, um formato específico e suas regras definidas e respeito a um tipo de atividade didática em realização.

Enquanto um objeto de investigação, é possível analisar as interações didáticas a partir do quadro proposto por Cicurel (2020) constituído dos seguintes elementos: quadro espaço-temporal, interactantes (o experiente e os postulantes), objetivo, conteúdo, encadeamento ritualizado, canal e estratégias discursivas. Quando se trata da aula remota em situação de emergência, esses elementos permanecem, porém entram em jogo as condições de trabalho dos professores e isso apresenta resultados diferentes ou a necessidade de repensar os próprios conceitos.

Os excertos sobre as interações didáticas nas aulas remotas mostram alguns pontos de destaque que deixamos em negrito e que iremos interpretar na sequência. É possível dividir em tópicos conforme podemos observar:

*O professor acaba tendo que, muitas vezes, falar sozinho, sem saber se está sendo ouvido, algo que desanima e faz que o trabalho não seja feito da forma desejada, e que o aluno não aprenda direito. (Maria Clara – nossos itálicos)*

*Se você explica algum tópico novo, você não tem o feedback imediato dos alunos, como ocorre no presencial. As pausas entre turnos de fala. Eu peço para algum aluno ler um texto para mim e há um tempo até ele entender que estou pedindo a ele e ligar o microfone. (Amaro nossos – itálicos)*

*Não tem como saber se todos estão realmente aprendendo o conteúdo ou fazendo outra coisa. (Amélia – nossos itálicos)*

*A maioria dos alunos não ligava as câmeras, as aulas eram menos interativas e era extremamente cansativo ministrar o conteúdo sem essa interação. Eram robotizadas e sem vida, o que acarreta em um desânimo coletivo (por parte dos alunos e dos professores). (Antônio – nossos itálicos)*

*Muitas vezes fazia-se necessário chamar seus nomes repetidas vezes para obter resposta, pois muitos desempenhavam outras atividades durante a aula. (Angelina – nossos itálicos)*

Como vemos nos excertos, indiretamente observamos que há todos os elementos que compõem uma aula interativa (quadro espacio-temporal, interactantes- o experiente e os postulantes- objetivo, conteúdo, encadeamento ritualizado, canal e estratégias discursivas). Porém, a forma de interação traz desdobramentos com implicação que afetam os demais elementos e, sobretudo, no resultado final que é o ensino e aprendizagem, objetivo principal da interação.

Partindo do conceito de aprendizagem segundo o pensamento vigotskiano, onde o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, podemos dizer que as preocupações de Maria Clara (no primeiro excerto), de Amaro (no segundo excerto) e de Amélia (no terceiro excerto) têm fundamento. O silêncio ou a demora nas respostas dos estudantes na aula remota vem se consolidando como uma das características desse tipo de interação didática. Nesse sentido, podemos dizer que a experiência social acontece de forma diferente.

Essa situação tem desdobramentos diretos para a atuação do professor em formação no que respeita à zona de desenvolvimento do aluno. E, conforme observamos nos dois excertos que seguem, o estagiário demonstra reações pouco favoráveis e motivadoras para a continuidade da aula.

A partir desses recortes, podemos entender, de maneira geral, que as dificuldades da interação didática se dão na preocupação apresentada pelos estagiários quanto à diferença entre o trabalho prescrito (planejado a partir das representações dos estagiários sobre a aula que queria ministrar) e o trabalho real (realizado em sala de aula). Isso parece claro na voz de Maria Clara (“desanima e faz que o trabalho não seja feito da forma desejada”).

Poucos estagiários responderam à última pergunta (quais os pontos positivos da aula remota). Dos trinta e dois informantes, obtivemos as seguintes três respostas:

Há, porém, pontos bem positivos com relação ao ensino remoto, um deles é o fato do professor *poder compartilhar facilmente uma música, vídeo ou determinados textos que se encontram em PDF's* (Ricardo - itálicos nossos).

A principal facilidade foi *a ausência de deslocamento*, uma vez que as aulas eram ministradas em minha própria casa. Além disso, o modelo remoto me *permitiu gravar as aulas em horários mais convenientes*, já que, de acordo com as necessidades da turma, as aulas foram assíncronas. (Manuel - itálicos nossos)

A principal *facilidade do ensino remoto foi o fato de evitar um deslocamento considerável até a escola*, levando em consideração que tem uma distância razoável da minha casa. (Natália - itálicos nossos)

As três respostas apontam para os seguintes pontos: a não necessidade do deslocamento do professor em formação; a facilidade de fazer a aula assíncrona e com isso poder preparar material no tempo disponível; e poder utilizar as tecnologias da informação e comunicação para fazer uma aula diferente. Chamamos a atenção para o fato de termos tido poucas respostas e dentre elas apenas uma se remeteu às contribuições das tecnologias de informação e comunicação na educação.

## **Conclusões**

A pandemia da Covid-19 não apenas trouxe desdobramentos para a saúde e a economia, por exemplo, como ela também atacou diretamente e fortemente a área da educação. Quase dois anos de isolamento social permitem-nos ter uma compreensão mais clara dos desafios ainda enfrentados por professores experientes e postulandos.

As disciplinas que compõem o grupo de estágio representam um espaço privilegiado de formação inicial de professores dentro do Curso de Licenciatura em Letras. Nesse contexto, qualquer discussão sobre a sala de aula torna-se um objeto referencial para as investigações dentro da Linguística Aplicada ou Didática de Línguas. Assim sendo, dar voz ao estagiário permite que possamos ter acesso a suas representações sobre o próprio processo de formação inicial.

Neste artigo, analisamos respostas de um questionário aplicado a professores em formação inicial/estagiários de língua portuguesa para entendermos como eles perceberam as dificuldades em sala de aula remota. Nesse contexto, alguns pontos sobressaíram: a invasão na casa de professores em formação e de alunos; a sensação de que está falando sozinho na interação didática; as interferências externas, como barulho ou intervenção de terceiros, no momento da sala de aula; e a sensação de que os alunos não estão aprendendo.

Todo esse contexto que vivenciamos no ensino e aprendizagem e na formação de professores põe em cheque conceitos como interação didática, ensino e aprendizagem, formação de professores e agir professoral. Mas, ele também nos obriga a repensar o modelo de formação de professores que hoje ainda temos. Um modelo que privilegia as teorias deixando de lado a prática docente, os saberes para ensinar e igualmente desconsiderando a necessidade de pensar o espaço das tecnologias da informação na educação, na sala de aula de línguas.

Na voz do estagiário, percebemos que ele compreendeu o grande espaço entre o trabalho prescrito, isto é, o seu planejamento feito, e o trabalho real, o que ele de fato realiza na sala de aula. O resultado dessa reflexão deixa-o desmotivado para o exercício de seu *métier*.

Enfim, se buscamos trabalhar o desenvolvimento do humano e profissional numa abordagem histórico-cultural, de forma que a cultura possa dar forma ao espírito, como pensar uma interação didática com base no modelo que acabamos de ver?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2002. *PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília.
- Bronckart, Jean-Paul. 1999. *Atividade de linguagem, textos- Interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, Jean-Paul. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Editado por Machado, Anna Rachel e Matencio, Maria de Lourdes Meirelles. Campinas: Mercado de Letras.
- Bulea, Ecaterina. 2010. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas: Mercado de Letras.
- Cicurel, Francine. 2020. *As interações no ensino das línguas: agir professoral e práticas de sala de aula*. Tradução Leurquin, Eulália et al. Fortaleza: Parole.
- Hofstetter, Ronald, Schneuwly, Bernard e Borer, Valérie 2009. "Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. Contributions à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs". In *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?*, editado por Richard Etienne et al, 29-51. Bruxelles: De Boeck.
- Leurquin, Eulália. 2020. "A interação didática na aula remota". In *Estudos das práticas de linguagem em tempos de pandemia*, editado por Souto Maior, Rita de Cássia e Borges, Lorena Araújo de Oliveira, 53-66. Maceió: EDUFAL.
- Pereira, Regina Barbosa e Pereira, Rosilene de Oliveira. 2012. "O estágio supervisionado no contexto da formação de professores". In *Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*, editado por Calderano, Maria da Assunção, Juíz de Fora: Editora UFJF.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2021. *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*. São Paulo: Boitempo.