

# sobre tudo

## A INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES E DISCENTES NO ENSINO REMOTO

Eduarda Sedrez Schollemberg

Nicole Martins

Ana Cláudia de Souza

**Resumo:** O presente artigo visa refletir sobre as possibilidades de interação entre docentes e discentes no contexto do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Tomamos como base do relato nossa experiência em disciplina de estágio obrigatório para a docência do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, que ocorreu nas turmas de 6º ano do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina, no semestre letivo de 2020.2 (semestre civil 2021.1). Nossas análises de interação se estendem para três momentos de ensino: 1) aulas síncronas no CA; 2) aulas de recuperação de estudos no CA e 3) aulas de orientação da disciplina de estágio. Para discorrermos sobre a formação de professores, em especial, a formação inicial docente, consideramos Libâneo (2015), Gatti (2014), Pimenta e Lima (2005/2006) e Tardif (2002). Ancoramo-nos também em Freire (2018), Pino (2005), Vigotski (2007) e Forman e Cazden (2013) para pensarmos a importância das interações entre alunos e professores nos processos

de ensino e aprendizagem. Com isso, buscamos apresentar as possibilidades e impossibilidades de interação durante o estágio remoto e os impactos para a formação docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Estágio obrigatório; Ensino Remoto; Interação

**Abstract:** This article aims to reflect on the possibilities of interaction between teachers and students within remote education during the COVID-19 pandemic. We based our report on the experience in a mandatory teaching internship academic subject of the Letters Portuguese and Literature course, which took place in the 6th-grade classes of Colégio de Aplicação (CA) from the Federal University of Santa Catarina. The experience occurred in the second academic semester of 2020 (the first civil semester of 2021). Our analysis of the interaction processes extends to three teaching moments: 1) synchronous school classes, 2) studies-recovery school classes, and 3) teaching internship advisement classes. To discuss teacher training, in particular initial teacher training, we considered Libâneo (2015), Gatti (2014), Pimenta e Lima (2005/2006), and Tardif (2002). We also based the report discussion on Freire (2018), Pino (2005), Vigotski (2007), and Forman e Cazden (2013) to think about the importance of interactions between students and teachers in teaching and learning processes. We seek to present the possibilities and impossibilities of interaction during the remote teaching internship experience and the impacts on teacher training.

**Keywords:** Teacher training; Mandatory teaching internship; Remote teaching; Interaction

## Introdução

As disciplinas de estágio obrigatório nos cursos de licenciatura constituem uma parte importante da formação inicial dos alunos da graduação como futuros docentes e também como indivíduos. Considerando que o saber docente é heterogêneo e essencialmente social (TARDIF, 2002), é preciso ter em mente o papel central da interação nos processos de ensino e aprendizagem. Pensando nisso, analisaremos neste artigo, a partir da nossa própria experiência de estágio no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, como a interação entre docentes e discentes foi afetada na nova modalidade de ensino na qual fomos inseridos: a remota.

Desde março de 2020, em decorrência da pandemia de COVID-19, o ensino foi emergencialmente suspenso em todo o território nacional, tendo sido paulatinamente retomado, na modalidade remota. Ainda que, em 2021, todo o ensino da UFSC tenha permanecido nessa modalidade, existiram diferenças entre os calendários dos cinco níveis de educação que constituem a Instituição. O calendário da graduação e da pós-graduação não corresponderam ao ano civil, diferentemente dos calendários da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Neste contexto, os estágios obrigatórios do curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literatura no semestre letivo 2020.2 (calendário civil 2021.1) foram realizados no Colégio de Aplicação (CA) da UFSC, por meio de aulas de orientação de estágio e de acompanhamento das turmas na escola. O estágio curricular no curso de Letras é dividido em duas disciplinas: Estágio I, que ocorre no Ensino Fundamental, e Estágio II, que ocorre no Ensino Médio. Neste artigo, delimitamos a abordagem à turma matutina de Estágio I, que

ficou responsável por acompanhar as aulas e produzir material didático para as turmas de 6º ano<sup>25</sup>.

A partir da situação na qual ocorreu o estágio, analisamos a possibilidade de ocorrência e o papel da interação entre os participantes dos processos de ensino e aprendizagem, bem como o impacto do estágio obrigatório remoto para o docente em formação, levando em conta o duplo papel que exercemos nessa situação: de discentes (professores em formação inicial no Curso de Letras) e de docentes (professores em atuação assistida no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação). Por fim, apontamos os desafios e possibilidades de interação a partir da nossa experiência na disciplina de Estágio I.

## **1. A formação inicial para a docência e o papel da interação nas aulas**

A barreira existente entre a teoria e a prática na formação inicial de professores é um problema há muito discutido. Entre os maiores responsáveis por tal dissociação estão os currículos dos cursos de licenciatura. Como aponta Gatti (2014), não existe integração formativa tendo em vista o desenvolvimento de um profissional habilitado para o trabalho na educação básica. Segundo a autora, além da formação pedagógica ser muitas vezes negligenciada, sendo tratada de forma superficial, ocorre dissonância entre o que é exposto no projeto pedagógico e a configuração das disciplinas ofertadas. Assim, as ideias não são concretizadas, e o futuro campo de trabalho dos graduandos não serve como referência em sua formação. Desse modo, eles não são preparados para lidar com as demandas suscitadas pelo contexto escolar. Isso acarreta o desamparo desses profissionais recém

---

<sup>25</sup> Agradecemos à professora Cristiane Seimetz-Rodrigues, que nos acolheu em suas turmas e nos supervisionou durante este estágio, contribuindo significativamente para a nossa formação como docentes.

formados, ao saírem da universidade para uma sala de aula de educação básica.

Como explica Libâneo (2015), o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico são indissociáveis, convivendo em uma relação de interdependência. Logo, as práticas de formação de professores precisam buscar uma unidade que assegure boa relação entre ambos. Todavia, o que ocorre, na maioria dos cursos de licenciatura, é uma delimitação bem marcada entre esses conhecimentos. Gatti (2014) esclarece que o modelo formativo híbrido já há muito consolidado é um agravante para que as licenciaturas sejam vistas como um adendo dos bacharelados, e as concepções específicas para a formação de professores não estejam presentes no eixo curricular básico. Essa configuração de currículo é insuficiente para o futuro profissional atuar de forma adequada no seu campo de trabalho, que inclui lidar com o desenvolvimento humano dos alunos.

Tendo em vista a superação dessa fragmentação curricular, Pimenta e Lima (2005/2006) argumentam que o estágio obrigatório de docência tem o potencial para ser uma excelente ferramenta para tal objetivo. Além de ter como finalidade aproximar os estudantes, mesmo que de forma breve, da realidade na qual irão atuar, o estágio também se configura como atividade teórica do conhecimento, na qual o campo da pesquisa deveria se fazer presente. Seria, então, um espaço em que a teoria e a prática caminhariam lado a lado.

Dessa forma, o estágio curricular não deve se resumir em aplicar os conhecimentos disciplinares, visto que também se apresenta como uma fonte de saber que se constitui pela interação com os alunos, tal como se dará no exercício da profissão docente. Segundo Tardif (2002), não se trata de uma categoria autônoma e separada das realidades sociais. O saber docente, que é heterogêneo, está relacionado não somente à formação profissional, mas também ao indivíduo, a sua história e a sua relação com os alunos, ou seja, não provém

exclusivamente de nossas disciplinas teóricas. Como defende o autor, esse saber é essencialmente social, embora sua existência dependa dos professores. Isto é, seus próprios objetos são práticas sociais, visto que trabalham com sujeitos no projeto de instruí-los.

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam [...] a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2002, p. 118).

Torna-se necessário, então, considerar que os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula fazem parte da cultura, visto serem produtos humanos portadores de significação, “ou seja, daquilo que o homem sabe e pode dizer a respeito delas [...]” (PINO, 2005, p. 59). Assim, temos em mente que as relações que ocorrem na sala de aula da educação básica, dentro e fora do estágio, e na formação de professores fazem parte de processos sociais e culturais. Deste modo, apropriar-se da cultura não se trata de um processo essencialmente biológico<sup>26</sup>, mas social, necessitando de mediação tanto dos signos, quanto daquele que a teoria histórico-cultural vai denominar como “Outro”. O Outro é aquele que já é portador de tais signos, já se apropriou e, com isso, produz cultura, sendo, então, o mediador.

---

<sup>26</sup> Pino (2005) discorre sobre o duplo nascimento da criança: o biológico e o cultural. É através do Outro que, segundo o autor, ocorre o nascimento cultural: “[...] de simples ser biológico a criança se torna um ser cultural semelhante a outros homens.” (PINO, 2005, p. 51).

Segundo Pino (2005, p. 66), “[o] desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelo Outro; portanto, a história de cada uma das funções psíquicas é uma história social.”. No momento da aula, o mediador é o professor, isto é, ele é o responsável por promover os processos de ensino e aprendizagem nesse ambiente. O que permite tal mediação são as interações sociais que o docente estabelece com os discentes e com os conteúdos, permitindo, então, através de um processo social, a aquisição daqueles conhecimentos. O professor faz uma mediação entre o conteúdo e o aluno através de suas interações, atuando no que Vigotski (2007) vai denominar como zona de desenvolvimento proximal, área que está entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo de que o aluno já tem conhecimento, e o nível de desenvolvimento potencial, que é o que é possível fazer através de auxílio. Para esse processo, a interação entre docente e discente é fundamental.

Interações de qualidade na escola são aquelas que, em um âmbito geral, conseguem estabelecer uma relação proveitosa e exitosa entre professor e alunos, criando um vínculo na sala de aula capaz de permitir que tanto o docente quanto o discente alcancem os objetivos de aprendizagem. E mais do que isso: que ambos, estando em interação, aprendam; que o professor aprenda ao ensinar e que o aluno ensine ao aprender. Tal perspectiva remonta a Paulo Freire (1998 [1968], p.95-96), para quem:

[e]m verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas.

À luz de Paulo Freire, concebemos a educação como um meio potencializador da constituição dos sujeitos e de aprendizagens na relação com o outro. Segundo Vigotski, “[...] é por meio dos outros que nos tornamos nós mesmos.” (1977, p. 105, apud PINO, 2004, p. 66). É esperado que as interações entre docentes e discentes sejam de qualidade, para que, assim, haja maior possibilidade de se alcançar os objetivos de ensinar e de aprender, dado que, como já explicitado, a mediação entre o discente e o conteúdo é fundamental para que haja aquisição do conhecimento.

O saber docente, então, carrega em seu bojo a marca dessas interações, fazendo com que os processos de ensino e aprendizagem sejam eficientes não somente pelo conteúdo e didática daquele que ensina, como também pela troca de interações e de criação de vínculo entre professor e aluno. Dessa forma, o docente não irá ensinar para cérebros em processo de desenvolvimento, mas sim para seres sociais, que, em muitos casos, precisam criar relações de respeito e confiança



com os mediadores – nesse caso, o professor – para, posteriormente, se dedicar a assimilar o conteúdo da disciplina.

## **2. (Im)possibilidades de interação e suas consequências para a formação do futuro professor**

Levando em conta o papel da interação na formação inicial de professores e também no desenvolvimento dos alunos, analisamos a seguir como esse fator foi afetado no estágio de docência em sua modalidade remota, bem como as saídas e possibilidades encontradas para driblar o fator da falta de interação e vínculo entre professor e aluno. Devido à circunstância da pandemia de COVID-19 em que o Brasil se encontrava (e ainda se encontra, mas, com a vacinação, a situação é menos crítica atualmente), acreditamos que o ensino básico e superior em sua modalidade remota era a única alternativa plausível como medida de segurança eficaz. Analisamos o ensino remoto, considerando que, para além das problemáticas, não havia em 2020 e em grande parte de 2021 possibilidade de voltar para o ensino presencial com segurança, enquanto não houvesse condições sanitárias, físicas, uma equipe que promovesse o distanciamento adequado dos alunos e que o governo federal investisse na vacinação de toda a população e garantisse condições de manutenção da vida.

Pensando, então, que o estágio seria, para alguns alunos da graduação, a primeira oportunidade de ir para sala de aula estando no papel do docente, discutimos sobre as perdas e possibilidades que tivemos na disciplina de Estágio I como professoras em formação. Assim, para explicitar os desafios e proveitos do estágio em seu contexto remoto, exploramos os três momentos distintos dos quais o nosso estágio se constituiu: (1) as aulas síncronas de Língua Portuguesa ministradas ao 6º ano; (2) a recuperação de estudos também promovida aos 6ºs anos; (3) os encontros de orientação de estágios,

que ocorreram entre a professora orientadora de estágio, a professora regente das turmas dos 6<sup>os</sup> anos – supervisora – e os estagiários.

## **2.1. Aulas síncronas no CA**

O CA conta com três turmas de 6<sup>o</sup> ano. Na modalidade remota, as aulas síncronas da disciplina de Português ocorriam uma única vez na semana, com duração de uma hora. Por conta desse escasso período de tempo semanal no qual a professora regente tinha contato mais aproximado com os alunos, não foi possível os estagiários ministrarem aulas. Dessa forma, a participação nesses momentos síncronos se deu exclusivamente por meio da observação.

A turma de estágio foi dividida em três duplas e um trio para a elaboração de materiais didáticos. Essa divisão foi respeitada ao distribuir os estagiários como observadores de um dos 6<sup>os</sup> anos. Pelo fato de as aulas do ensino fundamental do Colégio de Aplicação ocorrerem no período vespertino, contraturno da nossa turma da disciplina de estágio, a presença nos encontros síncronos não foi obrigatória. Dessa forma, a professora orientadora de estágio e a professora supervisora, regente das turmas dos 6<sup>os</sup> anos, mantiveram um canal de comunicação aberto para que pudéssemos nos manifestar mediante imprevistos que pudessem acarretar nossa ausência nesses momentos. A nossa dupla se dispôs a comparecer às aulas síncronas e acompanhamos todas as aulas de Língua Portuguesa do 6<sup>o</sup> ano C durante nosso período de estágio.

A UFSC e, conseqüentemente, o Colégio de Aplicação disponibilizam equipamentos e recursos para que os alunos pudessem participar das aulas remotas; entretanto, nenhuma das aulas obteve 100% de presença dos 26 alunos do 6<sup>o</sup> ano C, turma pela nossa dupla acompanhada. Ainda que houvesse possibilidade de empréstimo de material pela instituição, os equipamentos dos alunos, em geral, não

eram de boa qualidade e, por muitas vezes, eram compartilhados com outros familiares. Ademais, o ambiente virtual de aprendizagem por meio do qual as aulas síncronas foram ministradas nem sempre suportava grande quantidade de alunos *online* simultaneamente, dificultando que todos ligassem suas câmeras durante as aulas.

A participação ativa dos alunos nas aulas síncronas do 6º ano C se restringiu, em média, a dez alunos e ocorreu majoritariamente pelo *chat*, com câmera e microfones desligados, por opção e/ou restrição dos próprios estudantes. Apenas em alguns momentos, eles se manifestaram via microfone e, em raros momentos, dois ou três alunos ligaram suas câmeras. Notaram-se, nitidamente, problemas de conexão – alunos que caíam da sala, áudios picotando, computadores travando –, bem como dificuldades para conseguir utilizar as tecnologias.

Esses desafios das aulas remotas dificultaram a interação da professora regente com os alunos e também geraram um certo impasse ao desenvolvimento do conteúdo da disciplina, visto que a professora muitas vezes precisava parar a explicação para auxiliar um discente com dificuldades tecnológicas, consumindo boa parte da escassa uma hora da aula síncrona semanal.<sup>27</sup>

Outro fator que dificultou a criação de um vínculo necessário para um melhor aproveitamento das aulas foi que a professora regente e os estagiários não conheciam o rosto da maioria dos discentes, por vezes, nem a voz. Isso dificultou uma interação efetiva, fazendo parecer, por vezes, que a professora regente falava sozinha. Isso porque, nas aulas remotas, não havia como se certificar de que os

---

<sup>27</sup> Para definir a quantidade de horas síncronas por dia, foram feitos estudos no CA com o objetivo de analisar os impactos da exposição demasiada às telas nos estudantes. Partindo disso, foi estabelecida a carga horária de duas horas síncronas por dia, o que correspondeu a uma hora síncrona semanal para cada disciplina.

alunos estavam realmente na aula ou apenas entravam na sala, mas se dedicam a outras atividades.

Para além dessas dificuldades na relação professor x aluno, houve, também, uma carência na interação entre colegas, visto que, além de não se verem ou brincarem juntos, a comunicação via bate-papo durante a aula foi falha e, por vezes, desfocada. Evidentemente, alguns colegas se comunicavam por vias fora da sala de aula, por meio de redes sociais ou jogos, por exemplo; contudo, essas formas nós não pudemos avaliar porque fogem do contexto escolar.

O que ficou claro na observação das aulas foi a dificuldade de interação entre alunos para questões da disciplina de Língua Portuguesa, como um trabalho em grupo, a despeito do aguerrido trabalho realizado pela professora da turma. Há uma grande relevância em atividades que não são restritas ao indivíduo fazer por si só. Segundo Forman e Cazden (2013, p. 201, tradução livre), essa interação em grupo é fundamental para a escola, também, “[...] devido às limitações e rigidez características das interações adulto-criança no ambiente institucional”, ou seja, segundo as autoras, é importante que a aula não seja centrada apenas no contato direto entre docente e discente, visto que estimular interações entre alunos durante as aulas sobre os conteúdos e atividades traz ganhos para o aproveitamento da disciplina. Esse fator positivo das atividades em grupo ocorre porque essa interação precisa da colaboração entre colegas para a realização da atividade solicitada: “Colaboração requer uma tarefa mútua em que os parceiros trabalham juntos para produzirem algo que não poderiam produzir sozinhos.” (FORMAN; CAZDEN, 2013, p. 188, tradução livre).

Segundo Forman e Cazden (2013), um estudo feito com indivíduos de 9 anos revelou que determinadas crianças possuíam melhores resultados ao trabalharem em duplas em comparação a quando resolviam os problemas individualmente, bem como o tempo de trabalho era reduzido ao trabalhar em pares. Isso aconteceu,

especialmente, devido aos três tipos de interação que as crianças tiveram ao longo do processo: (1) paralela, em que as crianças conversavam e partilhavam materiais do experimento, contudo, a interação ocorria somente até esse ponto, visto que não trocavam informações sobre seus experimentos, não possuindo interesse em verificar o que o parceiro havia feito; (2) associativa, em que, apesar de as duplas trocarem informações sobre seus experimentos, não ocorria a tentativa de combinar ou convergir os resultados entre elas; (3) cooperativa, em que havia não somente troca de informações, como trabalho em conjunto, em que um monitorava o outro; isso porque a dupla trabalhava simultaneamente em um mesmo experimento.

No Colégio de Aplicação, devido ao ensino remoto e às dificuldades de interação entre colegas, bem como à impossibilidade de estarem presencialmente juntos, como ocorreria na sala de aula presencial, trabalhos em grupo, ainda que muito importantes, acabaram sendo realizados de maneira conturbada pelos estudantes, mesmo diante de consistente planejamento e atenção à implementação das atividades por parte da professora regente. Isto é, houve queixas, no 6º ano C, de alunos que não fizeram o trabalho, outros tiveram conflitos e acabaram saindo do grupo, por vezes precisavam ficar um tempo extra na aula síncrona para resolverem problemas entre colegas, ou seja, acabaram por demandar muita mediação da professora regente para intervir em conflitos que, provavelmente, não ocorreriam caso houvesse uma possibilidade mais concreta e efetiva de interação entre os pares. Em um contexto presencial, os alunos fariam esses trabalhos em sala de aula, ocupando-se em “[...] trabalhar, separadamente ou juntos, em explicar e compartilhar materiais das tarefas e em planejar [...]” (FORMAN; CAZDEN, 2013, p. 195, tradução livre), enquanto, no ensino remoto, apesar de alguns resultados satisfatórios nos trabalhos, a professora regente e os estagiários não conseguiam acompanhar diretamente,

mediar conflitos imediatos e perceber quem cooperou e quem fez individualmente em nome do grupo.

Entendemos que muitos desses fatores limitantes do ensino remoto – como as discordâncias entre colegas, as dificuldades na execução de tarefas e a necessidade de a docente parar a aula para resolver problemas e conflitos – já estavam presentes, de certa maneira, no ensino presencial. No entanto, percebemos que no contexto remoto, devido ao pouco tempo de aula e problemas citados anteriormente, foi mais difícil contornar esses desafios, que ficaram muito evidentes. Na sala de aula presencial, o contato da professora com os alunos é direto, mais longo e com maior periodicidade, dando mais possibilidade de uma resolução rápida de problemas. Acreditamos que muitos desafios do contexto remoto se deveram, principalmente, à interação falha que ele acarreta.

## **2.2. Recuperação de estudos no CA**

Além das aulas síncronas semanais e as atividades realizadas de forma assíncrona pelo *Moodle*, o CA também adaptou os encontros de recuperação de estudos, que já ocorriam de forma presencial, para o contexto remoto síncrono. A recuperação de estudos (RE) se configura como um espaço para os estudantes tirarem suas dúvidas, realizarem as tarefas pendentes, refazê-las – em caso de inadequações ou insuficiências no primeiro envio – e, também, revisarem ou retomarem o conteúdo programático da disciplina. Essa possibilidade de retomar e exercitar o conteúdo visto nas aulas síncronas e tarefas assíncronas ocorria no contraturno das aulas do 6º ano, ou seja, no período matutino, tendo duração de uma hora. Em razão da coincidência do horário da RE com o turno do estágio, esta ação contou com a presença obrigatória de todos os estagiários. Todavia, como essa obrigatoriedade não se estendia aos alunos – já que, para eles, tratava-se do contraturno

–, o número de participantes oscilou bastante durante o nosso período de participação, sem ter alcançado 50% das turmas.

Apesar de todos os alunos poderem comparecer a esses encontros, a professora regente fazia convites via do *Moodle* para aqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem e/ou pendências de atividades. A quantidade de alunos presentes, assim, foi aumentando no decorrer do trimestre, com o andamento das tarefas e a divulgação das notas.

Em contrapartida às aulas síncronas, a recuperação de estudos contou com a participação ativa dos estagiários, não somente como observadores. Apresentou-se, então, como uma oportunidade para conhecermos e interagirmos com os alunos, já que, nesses momentos, pudemos exercer tanto docência quanto regência. Majoritariamente, cada dupla ou trio de estagiários atendia, em salas virtuais exclusivas, os estudantes da turma na qual realizavam a observação no contraturno. Esse foi um ponto interessante, pois já possuíamos, em muitos casos, um conhecimento prévio acerca das especificidades de cada estudante devido à observação nas aulas e ao acompanhamento das atividades. Ressaltamos, também, que tivemos contato com alguns alunos dos outros 6<sup>os</sup> anos. Assim como ocorreu nas aulas síncronas, alguns problemas de origem técnica também surgiram, como quedas de conexão e ausência de microfone. Ficou evidente, no entanto, que nesse contexto foi possível contornar melhor essas situações adversas, visto que o número de pessoas em interação era significativamente menor.

Mesmo que, em alguns encontros, fosse necessário atender mais de um estudante por vez, esses momentos mais individualizados foram extremamente proveitosos não somente para a nossa experiência de estágio, como também para os discentes. Muitos alunos que nas aulas síncronas não davam qualquer sinal de interação, ligavam os microfones na recuperação de estudos, permitindo que, finalmente,

ouvíssemos as suas vozes. Já outros se mostravam muito participativos no *chat*.

Houve alguns estudantes que se mostravam retraídos em nos responder, até mesmo pelo *chat*. No entanto, foram casos isolados e que, quando estimulados, acabavam se comunicando, ainda que brevemente. Em sua maioria, eles realmente apreciavam esse momento de interação, fazendo, inclusive, comentários positivos nas aulas síncronas, elogiando a atenção e ajuda que recebiam e incentivando os demais colegas a comparecerem também. Tendo em vista que a escola é um local de interações sociais e, com isso, um espaço que promove a socialização de indivíduos, deve-se pensar, então, que o ambiente escolar promove também o desenvolvimento das habilidades sociais, concomitantemente com os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos disciplinares (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; 2005, apud FONSECA; MEDEIROS; CAVALCANTE, 2016, p. 148).

Essa devolutiva que os alunos que compareceram à RE deram nos apontou que esses momentos em que a interação entre docente e discente era maior e de mais qualidade deixavam-nos satisfeitos em relação ao conteúdo e mais seguros com as atividades assíncronas. Tal satisfação também se deveu à necessidade intrínseca humana de interação, visto que somos seres sociais, o que ficou muito evidente principalmente durante a RE. Os estudantes, por vezes, trouxeram comentários externos à aula, mesmo que em muitos casos permeados pelo conteúdo, para conversarem com a professora regente e estagiários sobre outros assuntos que os interessavam. Em um dos encontros, surgiu a demanda por parte deles de uma aula extraclasse com o intuito de falarem sobre o que desejassem com os colegas e professores. Isso serviu para retratar os prejuízos de socialização que os alunos vinham enfrentando nessa modalidade de ensino que, apesar de ter sido a única alternativa viável naquele momento, deflagrava a



necessidade de tentar estabelecer maiores vínculos com professores e demais colegas.

As interações escolares de qualidade promovem debates, questionamentos e indagações, e essas, por vezes, parecem se distanciar, de certa forma, do conteúdo da disciplina, entretanto, elas podem ser promovidas a partir do conteúdo ou auxiliando a resgatar aquilo que o docente já explicitou. São essas interações sociais, por sua vez, que formam sujeitos menos alienados e mais críticos (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989, p. 54). Nessa perspectiva, a Recuperação de Estudos do CA foi o momento síncrono que melhor conseguiu permitir que conhecêssemos os discentes dentro do contexto remoto. Para além de suas vozes ou imagens – as quais muitas vezes não tivemos acesso –, era nesse momento que eles encontravam um espaço maior para expor seus pensamentos que, ainda que externos ao conteúdo, surgiam a partir dele.

Os momentos de recuperação de estudos também foram, em geral, satisfatórios para nós, estagiárias, visto que podíamos, ainda que brevemente, atender às demandas dos estudantes, amenizando possíveis frustrações de alunos e estagiários em relação às aulas de Língua Portuguesa em seu contexto remoto. Assim, esses encontros se configuraram como uma oportunidade de nos aproximarmos, de certa forma, de uma regência de classe, tendo, então, a recuperação de estudos como a maior possibilidade, dentro desse contexto do estágio obrigatório, de interação direta dos estagiários com os alunos.

### **2.3. Aulas de orientação de estágio**

Em relação às aulas de orientação da disciplina de Estágio I, houve um arranjo de encontros e horários, que foi sendo delimitado em conjunto no decorrer das semanas. De uma forma geral, ocorreu, no início do semestre, em média, um encontro síncrono de orientação por

semana com duração de 3h30. Apesar de eles serem focados na orientação dos trabalhos em andamento – a produção de materiais didáticos – de cada dupla e trio, foram realizados de forma conjunta, visto que, por se tratar de temas com um núcleo comum, eram de interesse geral da turma. Posteriormente, estendemos para dois encontros síncronos semanais, em que tínhamos uma abertura para relatar as experiências tanto na RE quanto na observação das aulas síncronas e da implementação do material didático produzido. Ainda assim, havia atividade do estágio todos os dias, seja em algum dos momentos síncronos relatados neste artigo ou na produção do nosso material.

Esses encontros contaram não somente com a professora orientadora de estágio, mas também com a professora que rege as aulas de Língua Portuguesa do 6º ano do Colégio de Aplicação, isto é, tivemos a vantagem de ter orientações de duas professoras, sendo de extrema importância a presença da professora do CA para melhor contextualizar sobre os alunos, as aulas e o colégio em si.

Diferentemente das aulas com o 6º ano, as aulas de orientação não contaram com grandes dificuldades tecnológicas, ocorrendo poucos casos de falha na conexão ou falta de equipamentos. Com isso, percebemos que a interação nessas aulas e o vínculo entre as docentes e os estagiários se deu com mais sucesso, fazendo com que os processos de ensino e aprendizagem ocorressem com êxito. Um fator dissonante do ensino presencial e extremamente positivo foi o tempo considerável que tivemos para elaborar o material didático para os 6ºs anos. Isso foi, com toda certeza, crucial para que pudéssemos produzir uma proposta de qualidade tendo em vista a modalidade na qual seria aplicado o material.

Ademais, também tivemos uma experiência que, de maneira geral, não ocorreria na modalidade presencial em razão do tempo que seria dedicado à regência de classe: a análise do material produzido

pelos demais colegas de estágio, a chamada avaliação pelos pares, ocorrida depois de o material ter sido discutido em sessões conjuntas de orientação com os grupos e com a professora orientadora (professora do estágio) e professora supervisora (professora dos 60 anos de CA) e também depois de diferentes versões terem sido avaliadas pela professora orientadora. Cada dupla ou trio de estagiários foi responsável pela avaliação da proposta de outro grupo (dupla ou trio). Com isso e seguindo um conjunto de critérios, tivemos que assumir o papel de avaliadores que, apesar de desafiador, foi muito proveitoso para a nossa formação docente, visto que, devido ao nosso currículo, são raras, se não inexistentes, as possibilidades de realizar tal tarefa. Além disso, o *feedback* que recebemos dos nossos colegas foi muito importante para que conseguíssemos enxergar pontos de melhorias que nos passaram despercebidos e aprimorarmos o nosso material. O resultado final a que chegamos com os materiais produzidos não foi decorrente apenas do nosso trabalho como dupla sob a orientação das professoras que nos acompanharam, mas também foi devido ao olhar avaliativo e criterioso que nossos colegas estagiários lançaram às propostas que lhes foram apresentadas.

Analisando o duplo papel exercido por nós na disciplina de estágio, é notável que, como discentes, nosso aprendizado foi mais profícuo se comparado aos momentos em que estávamos no papel docente, devido ao contexto em que ocorreu essa disciplina. Afinal, foi nas aulas de orientação de estágio que a interação se estabeleceu de forma mais eficiente. Isso se deve à discrepância existente nos níveis de ensino trabalhados, fundamental e graduação, e a maior facilidade em adaptação deste último para a modalidade remota.

## Conclusão

Após passar um semestre observando o 6º ano do Colégio de Aplicação nas aulas síncronas, acompanhando a resolução de atividades e participando das aulas de Recuperação de Estudos, notamos as dificuldades para os alunos terem uma formação de qualidade com a pouca interação, devido ao ensino remoto, mesmo diante do grande empenho e compromisso da professora das turmas. Ademais, sentimos, enquanto docentes em formação, que a falta de interação de qualidade com os alunos, somada ao fato de que não houve possibilidade de ministrar aulas e criar vínculos com eles, tiveram um grande impacto em nossa formação inicial como estudantes de licenciatura.

Formamo-nos licenciados sem, em muitos casos, termos pisado em uma sala de aula “real”, tampouco termos contato direto com alunos. O estágio seria a possibilidade para isso; contudo, não foi o que ocorreu, visto que não havia maneira plausível e segura desses momentos acontecerem no contexto agudo da pandemia de COVID-19.

No entanto, tais problemas de interação não se estenderam para as aulas de orientação de estágio, que se apresentaram como um dos pontos altos da disciplina, tendo em vista as possibilidades nelas suscitadas que, em contexto presencial, não seriam possíveis.

Considerando a modalidade em que foi realizada, uma das camadas na qual se divide a disciplina de estágio não teve o seu potencial máximo atingido: a experiência de docência. Longe de ser um problema facilmente contornável, avaliamos que, considerando o contexto no qual ela se deu, tudo ocorreu da melhor forma possível, visto que a maneira como aconteceram o estágio e as aulas do CA se constituiu como a forma mais segura encontrada de seguir com as atividades de ensino. E o suporte e o acompanhamento da professora supervisora, regente das turmas de 6º ano, foi fundamental para isso.

Entretanto, não há como negar que há um impacto propiciado pela falta de interações e criação de vínculo direto com as turmas do 6º ano em nossa formação docente, bem como nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Ressaltamos, assim, a importância que a escola tem não somente no papel de ensino de temas, conteúdos, competências e habilidades, mas também no papel social dos discentes e docentes. Da mesma forma, estar presente diretamente no espaço escolar e estabelecendo relações diretas com os alunos é fundamental para a formação inicial do professor.

## Referências

DAVIS, Claudia; SILVA, Marcia Alice Setúbal S.; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cad. Pesq. FCC**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1168>. Acesso em: 14 maio 2021.

FONSECA, Thaisa da Silva; MEDEIROS, Cássia Maria Lopes Dias; CAVALCANTE, Ana Célia Sousa. Habilidades sociais de amizade e civilidade no contexto escolar. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 147-156, out. 2016. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p147>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v7n2/a09.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

FORMAN, Ellice A.; CAZDEN, Courtney B. Exploring Vygotskian Perspectives in Education: the cognitive value of peer interaction. In: ALVERMANN, Donna E.; UNRAU, Norman J.; RUDDELL, Robert B. (Org.). **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark: International Reading Association, 2013. p. 182-203.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018 [1968].

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100, p. 33-46, dez./jan./fev., 2013 - 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 14 maio 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, v.40, n.2, Porto Alegre, abril./jun. 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015005046132&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015005046132&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 14 maio 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, Goiás, v.3, n.3-4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 15 maio 2021.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182p.

## NOTAS DE AUTORIA

**Eduarda Sedrez Schollemberg** é licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Email: [eduardasedrez@gmail.com](mailto:eduardasedrez@gmail.com)

**Nicole Martins** é licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente trabalha como redatora web. Contato: [nmartins14.nm@gmail.com](mailto:nmartins14.nm@gmail.com)

**Ana Cláudia de Souza** é doutora em Linguística (2004), na área de concentração Psicolinguística, com pós-doutoramento (2006), pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora Associada do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua também como professora voluntária do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul. Contato: [ana.claudia.souza@ufsc.br](mailto:ana.claudia.souza@ufsc.br)

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT**

SCHOLLEMBERG, Eduarda Sedrez; MARTINS, Nicole; SOUZA, Ana Cláudia de. “A interação entre docentes e discentes no ensino remoto”. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 130-153, 2022.

### **Financiamento**

Não se aplica.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e

publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da [Revista Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 30 set; 2021

Aprovado em: 07 jul. 2022

Publicado em: 31 jul. 2022