

sobre tudo

DESAFIOS (E POSSIBILIDADES) DA APRENDIZAGEM PARA O FAZER DOCENTE NO ENSINO REMOTO NO CURSO DE LETRAS EaD

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Maria Izabel de Bortoli Hentz

Suziane da Silva Mossmann

Marcus Vinícius de Oliveira Mitre

Resumo: Pretendemos, neste artigo, apresentar o percurso realizado para a concretização do estágio de docência por meio de atividades pedagógicas não presenciais no que diz respeito aos desafios – organizacionais e pedagógicos – implicados nesse processo e refletir sobre as respostas que foram possíveis nas condições que tínhamos. O estágio refere-se à terceira edição do Curso de Licenciatura em Letras Português na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina, em quatro disciplinas de Estágio Curricular em Língua Portuguesa e Literatura, que aconteceram de modo remoto, durante os semestres 2020.1, 2020.2, 2021.1 e 2021.2, em função da pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: estágio de docência em Língua Portuguesa; ensino de Língua Portuguesa; ensino remoto.

Abstract: In this paper, we aim to present the path taken during a teaching internship, developed through a non-face-to-face pedagogical practice. We focused specifically on organizational and pedagogical challenges involved in this process, and we take into account some issues that emerged under these conditions. This teaching internship is a requirement for undergraduate course in Letters (in its third edition in distance modality) at Federal University of Santa Catarina, and it is linked to four Curricular Internship in Portuguese Language and Literature courses. The remote internship took place during four academic semestres (2020.1, 2020.2, 2021.1, 2021.2) due to Covid-19 pandemic.

Keywords: Portuguese teaching internship; Portuguese language education; Remote teaching.

Palavras iniciais

O curso de licenciatura em Letras-Português a distância da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC resulta do interesse do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas – DLLV “[...] pela formação de recursos humanos para o ensino de Língua Portuguesa, em particular para aqueles que já ministram aulas sem ter formação acadêmica ou com formação em outras áreas”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015, p. 8). A sua criação e implementação decorre da chamada do edital 01 de 2005, da Universidade Aberta do Brasil – UAB e integra o processo de ampliação e institucionalização de atividades em Educação a Distância na UFSC.

A primeira edição do curso formou 72 alunos em 2012 e a segunda edição 102 alunos em 2015. A terceira edição encontra-se em fase de conclusão, com previsão de formar 44 acadêmicos em junho de 2022. Algumas semelhanças e diferenças distinguem e aproximam o curso nessas três edições, tanto na sua estrutura curricular como no seu desenvolvimento¹⁰. Com base no Projeto Político Pedagógico – PPP do curso em vigência, objetiva-se “[...] formar um aluno, que será um professor de língua e literatura, com senso crítico, autonomia e sólida formação nas diversas possibilidades de se estudar a língua portuguesa/brasileira.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015, p. 10). Para a consecução desse objetivo, o currículo organiza-se em torno de três vertentes: i) literatura; ii) língua e linguística e iii) educação.

Um das grandes inovações da terceira edição do curso, de acordo com o PPP, é a inclusão de “[...]disciplinas específicas de formação de professores [...] desde o primeiro ano do curso, buscando uma maior integração entre as áreas [...]”, assim como de “[...] disciplinas que buscam integrar uma discussão entre os estudos linguísticos e literários e o ensino da língua portuguesa na educação fundamental e média.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015, p. 11). No que se refere especificamente ao estágio curricular supervisionado, também se efetiva uma mudança significativa. Nas edições anteriores a carga horária total de 400 horas era efetivada em duas disciplinas de 252 h/a cada uma, ofertadas nos dois últimos semestres do curso. Na atual edição, são quatro disciplinas – Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I, Estágio Supervisionado em

¹⁰Como nosso objetivo não consiste na análise comparativa das três edições do curso não vamos nos referir a elas. O destaque é para dizer que o curso não é o mesmo, ou seja, foi se transformando a partir das necessidades evidenciadas em cada uma de suas edições, do desenvolvimento dos conhecimentos das áreas que o constituem e das demandas do campo de trabalho dos estudantes.

Língua Portuguesa II, Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV¹¹ – de 100 horas cada uma. Essa mudança objetivou a ampliação do vínculo com a escola, por meio de um processo planejado e vivenciado no contexto de atuação do licenciando, ou seja, em escolas de ensino Fundamental e Médio, preferencialmente públicas.

A primeira disciplina de estágio da terceira edição do curso aconteceria no primeiro semestre de 2020. A expectativa era grande, pois já havíamos atuado nas edições anteriores e a proposta agora era de imersão nas escolas de educação básica ao longo de dois anos. Tudo estava planejado – ambiente virtual de aprendizagem da disciplina organizado, tutores selecionados, equipe docente constituída¹², convênio com a rede estadual de ensino efetivado – para o início de nossas atividades em 13/03/2020.

No entanto, fomos surpreendidos pela suspensão das atividades presenciais de ensino, tanto na educação básica como na educação superior, nas diferentes redes de ensino, em decorrência da pandemia de Covid-19, conforme Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação - MEC. A alternativa proposta nesse documento previa a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, mas impedia a oferta de disciplinas de caráter prático, como os estágios, nesse formato.

Essa situação foi revertida pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, na qual o MEC autorizou, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas de práticas profissionais de estágio por “[...]”

¹¹Doravante vamos nos referir a estas disciplinas apenas como Estágio I, Estágio II, Estágio III e Estágio IV.

¹²A equipe docente para a efetivação do estágio curricular supervisionado, de acordo com o PPP do curso, é constituída por professor formador, tutor a distância e tutores de estágio.

atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias da informação e comunicação ou outros meios convencionais[...]”, corroborando o Parecer CNE/CP Nº 5/2020¹³, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 28 de abril de 2020 e homologado pelo MEC em 1º de junho. Mesmo autorizado em nível nacional e até estadual pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE/SC (Resolução 049/2020), a Secretaria de Estado da Educação, através da Comunicação Interna Circular 053/2020, de 30 de junho, suspendeu a realização de estágio de alunos dos cursos de licenciatura durante a vigência do regime especial de atividades escolares não presenciais adotados pela secretaria.

O descompasso entre as normativas evidencia o desafio que foi (e ainda é) a consecução do estágio no curso de Letras-Português neste momento histórico que vive a educação brasileira, particularmente a formação de professores. Mas por que se constitui um desafio a realização do estágio por meio de atividades pedagógicas não presenciais em um curso na modalidade a distância?¹⁴ Ressalta-se que,

¹³Pode-se dizer que esse parecer se constituiu no primeiro documento oficial, em nível nacional, com orientações para o desenvolvimento de ações de gestão e didático-pedagógicas para o ensino não presencial, incluindo a oferta de disciplinas práticas, como os estágios dos cursos de licenciatura.

¹⁴ Não pretendemos, com esse questionamento, apresentar ou discutir semelhanças e diferenças entre Educação a Distância – EaD e ensino por meio de atividades pedagógicas não presenciais. No entanto, consideramos importante destacar, com base no Parecer CNE/CP Nº 5/2020, que as normativas do CNE definem a EaD “como modalidade educacional na qual **a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação**” (p. 8, grifos nossos). Ainda, segundo esse documento, “o conceito de educação a distância no Brasil está intimamente ligado ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, além de um conjunto de exigências específicas para o credenciamento e autorização para que instituições possam realizar sua oferta” (p. 8), o que inclui a disponibilização de

mesmo nessa modalidade, as disciplinas de caráter prático, como é o caso do estágio se efetivam de modo presencial. Assim, tudo foi planejado para ser vivenciado, considerando a imersão do licenciando no campo de trabalho, ou seja, nas escolas de ensino fundamental nos estágios I e II e nas escolas de ensino médio nos estágios III e IV.

Assim como aconteceu com grande parte dos professores do país, precisamos pensar possibilidades outras para que nossos alunos vivenciassem a docência. É precisamente este o objetivo deste artigo: apresentar o relato da experiência realizada para a concretização do estágio de docência por meio de atividades pedagógicas não presenciais no que diz respeito aos desafios – organizacionais e pedagógicos – implicados nesse processo e refletir sobre as respostas que foram possíveis nas condições que tínhamos. Além dessas palavras iniciais que intentaram contextualizar o leitor acerca do lugar de onde falamos, seguem-se três seções. A primeira delas retoma a concepção de estágio assumida para essa etapa da formação de professores de Língua Portuguesa; a segunda detalha o modo como foi (re)organizado o estágio e a terceira refere-se aos desafios pedagógicos relativos ao planejamento da ação docente e à sua efetivação por meio de videoaulas, assim como à avaliação desses dois momentos. Por fim,

espaço físico, recursos e tempo para acesso àqueles que não possuam condições próprias de fazê-lo. Nesse sentido, o ensino por meio de atividades pedagógicas não presenciais não configura uma modalidade de ensino, mas uma alternativa que visava ao atendimento escolar essencial em um momento de excepcionalidade como o que vivenciamos nos anos de 2020 e 2021 e que, em algumas situações, ainda ocorre em 2022. De acordo com o parecer do CNE, as atividades pedagógicas não presenciais a serem propostas “**podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação**, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível” (p. 8, grifo e destaque nosso), demonstrado na prática por muitas instituições de ensino, dada a dificuldade de acesso dos estudantes a esses recursos.

tecem-se algumas considerações acerca de todo o movimento vivenciado.

O estágio como aprendizagem do fazer docente

Antes de nos atermos à organização do estágio no curso de Letras-Português EaD, da UFSC, e das adequações que se fizeram necessárias para este momento particular, retomamos brevemente as concepções de estágio. Ainda que o cargo de professor de Português tenha sido criado em 1871, conforme Soares (2004), a formação de professores em cursos específicos é recente na história da educação brasileira, data dos anos 1930. De acordo com Pimenta e Lima (2004), nesse curto percurso, duas formas de entender o exercício prático da profissão docente orientaram o estágio nos cursos de licenciatura: uma que entende a prática pedagógica que se desenvolve nesta etapa da formação como imitação de modelos e outra que a entende como instrumentalização técnica.

Para as autoras, ao se conceber o estágio como imitação, o agir dos futuros professores restringe-se a observar o contexto da sala de aula e a imitar o modelo do professor regente, no nosso caso, de Língua Portuguesa, pelo planejamento e ministração de aulas-modelo, “sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36). Essa perspectiva, segundo Pelandré e outros (2011, p. 15):

[...] impõe limites, pois os estagiários podem transpor modelos de forma inadequada quando em situações diferentes daquelas observadas. Por essa perspectiva, a realidade do ensino e dos próprios alunos é considerada imutável e a formação docente, pela observação e tentativa de reprodução,

não permite a valorização intelectual do professor.

A compreensão do estágio como instrumentalização técnica também não considera a complexidade implicada no fazer docente, na medida em que o foco é o exercício do “como fazer”, a prática pela prática, desconsiderando a articulação teoria e prática. É certo que o domínio e a utilização de técnicas constituem o fazer docente, mas o ensino não se limita a elas e estas precisam considerar cada situação particular. Na tentativa de superar os limites destas duas perspectivas, Pimenta e Lima (2004) propõem que se pense o estágio como pesquisa, pois:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz [...] na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. [Essa compreensão de] estágio supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa (PIMENTA; LIMA, 2004, p.46).

O desenvolvimento de uma postura investigativa no estágio, tal como defendido pelas autoras, possibilita aos estagiários, quando defrontados com a realidade escolar, a percepção de que “[...]a prática docente é plural e complexa e se compõe de saberes de muitas naturezas[...].” (MADI, 2020, p. 10). Os futuros professores passam a

compreender, assim, que os saberes curriculares e disciplinares (TARDIFF, 2002) apropriados ao longo de sua trajetória acadêmica, e mais especificamente durante o curso de graduação, não estão prontos e acabados e nem sempre são suficientes para os desafios que se apresentam no cotidiano da sala de aula, o que requer outras respostas. É nesse contexto que os saberes pedagógicos e experienciais (TARDIFF, 2002) entram na cena com mais evidência. Essa percepção coloca os estagiários: “[...] em uma posição de aprendizes do fazer docente – e não mais de quem diz aos professores o que e como fazer –, de quem ‘com os alunos (e não *para* os alunos) pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende’ (ANTUNES, 2003, p. 108, grifos no original).

A compreensão de estágio como aprendizagem do fazer docente está legitimada em documentos oficiais e normativas nacionais para a formação de professores. Nas normativas e documentos da UFSC também se assume a articulação entre teoria, prática e pesquisa, tal como apontado por Pimenta e Lima (2004), como princípio orientador do estágio nos cursos de licenciatura, entendido como tempo de aprendizagem do fazer pedagógico. No PPP do Curso de Letras-Português EaD da UFSC (2015, p. 32-33), compreende-se o estágio como ação docente transformadora pela implementação de novas atitudes na prática de ensino, resultado de reflexão crítica fundamentada nos estudos teóricos. Objetiva-se, assim, que os licenciandos realizem dois exercícios fundamentais para a aprendizagem da profissão docente: o da análise de uma dada realidade e o da prática docente na educação básica em um movimento de ação-reflexão-ação.

Na seção que segue, detalharemos como as etapas previstas para as disciplinas de Estágio I, II, III e IV foram adaptadas, considerando a perspectiva assumida, tanto em termos pedagógicos, quanto

organizacionais, para que pudessem ser viabilizadas no período pandêmico, entre os anos de 2020 e 2021.

Possibilidades efetivadas na disciplina de estágio curricular em Língua Portuguesa e Literatura no contexto da pandemia

A disciplina de Estágio I teve início no dia 13.03.2020 com a nossa participação na aula inaugural do semestre que versava sobre ensino de língua, proferida pelos professores George Luiz França e Fernanda Müller, do Colégio de Aplicação da UFSC. As atividades específicas da disciplina iniciaram em 16.03, semana em que a instituição (assim como todas as demais) suspendeu as atividades presenciais¹⁵ por orientação das autoridades sanitárias. A partir deste momento, foi necessário repensarmos o planejamento previamente elaborado para a disciplina de estágio. Embora o Curso de Letras-Língua Portuguesa sobre o qual estamos tratando seja na modalidade a distância, como já indicado, os estágios são presenciais, pois estamos formando docentes para atuar no ensino presencial, até porque não há educação básica na modalidade a distância.

¹⁵ Ressalta-se que, no caso da UFSC, foram suspensas apenas as atividades presenciais. Atividades administrativas, de pesquisa e extensão, de orientação, de defesa de dissertações e teses, entre outras que envolvem o fazer docente e acadêmico, foram realizadas por meio do uso das tecnologias de comunicação e informação. No que diz respeito ao ensino, em um primeiro momento, foram mantidas as atividades dos cursos na modalidade à distância e, em um segundo momento, foram construídas alternativas para o ensino por meio de atividades pedagógicas não presenciais, que iniciou pela educação básica e se estendeu aos demais níveis. Atualmente a instituição se encontra na fase 2 do seu Plano de contingência para o retorno das aulas presenciais, com as aulas 100% presenciais para a educação básica (Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação), com previsão para o retorno presencial de todas as atividades da educação superior a partir de 18/04/2022.

As semanas que seguiram foram difíceis para todos, considerando que não sabíamos o que de fato nos aguardava. Não sabíamos o tempo que a quarentena duraria, portanto, não tínhamos como prever o retorno das atividades presenciais nas escolas, campo de estágio para os sete polos¹⁶ atendidos pelo curso. Havíamos previsto no plano de ensino da disciplina uma primeira videoconferência no dia 20/03/2020 que seria realizada com as professoras no espaço da UFSC e os alunos a assistiriam na sede dos seus polos. Como não havia mais possibilidade de atividades presenciais, gravamos um vídeo no dia 23, postado no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVEA da disciplina, para esclarecer aos alunos que a estávamos reorganizando, pois muitas dúvidas estavam chegando, carregadas de angústia e incerteza sobre o que aconteceria em relação ao curso, de modo geral, e à disciplina, de modo específico.

A primeira etapa da disciplina – inserção dos acadêmicos no espaço escolar – previa uma visita ao campo de estágio, juntamente com a tutora¹⁷ de estágio, para uma apresentação, por parte da equipe pedagógica da escola, do espaço escolar, bem como uma conversa com os professores de Língua Portuguesa para que o componente curricular fosse também apresentado. Em seguida, iniciariamos a segunda etapa do Estágio I, com a observação de dez horas-aula do componente curricular já citado em uma das turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Como a UFSC resolveu paralisar apenas as atividades de ensino dos cursos presenciais para a adaptação ao ensino remoto emergencial, mas decidiu que os cursos de graduação a distância deveriam ter

¹⁶Os polos atendidos por esta edição do curso são: São José, Laguna, Blumenau, Indaial, Videira, Treze Tílias e Otacílio Costa.

¹⁷ Nos referimos à tutora de estágio no gênero feminino, pois todas as tutoras selecionadas para esta edição do curso se identificam com este gênero.

continuidade¹⁸, tivemos que pensar em atividades alternativas até a autorização para a realização dos estágios por meio de atividades pedagógicas não presenciais pelo MEC, assim como pelas redes públicas de ensino.

A primeira atividade consistiu em um convite para que os estudantes revisitassem suas memórias de vivências escolares nas aulas de Língua Portuguesa e produzissem um texto de memórias literárias. Para tanto, gravamos e disponibilizamos um vídeo no AVEA da disciplina com a orientação para a elaboração desta atividade, tomando como referência a leitura de nossas próprias memórias deste período escolar. Cabe ressaltar que, segundo Tardif (2002), as vivências como alunos no percurso de nossa formação acadêmica, o que inclui a educação básica, constitui o que ele define como saberes profissionais. Ao revisitarem suas memórias, os alunos revisitaram concepções e metodologias de ensino de Língua Portuguesa e refletiram sobre elas, com base nos saberes disciplinares e curriculares apropriados ao longo do curso, tendo em vista o seu agir futuro como professores de Português.

Na atividade seguinte, propusemos a leitura de três textos resultantes de simpósios na Semana de Letras da UFSC sobre o ensino de Língua Portuguesa em contexto de estágio no Curso de Letras em que os estudantes deveriam refletir sobre a concepção de língua e a

¹⁸ Ressalta-se, no entanto, que as atividades presenciais nos polos dos cursos EaD também foram suspensas. Ainda que não fossem muitas as atividades presenciais que os alunos realizavam no polo, este se constituía em um espaço de suporte tecnológico para aqueles alunos que não possuíam acesso à internet ou a equipamentos para a realização do curso, de suporte pedagógico, pois cada um dos polos contava com um tutor presencial para esclarecimento de dúvidas e orientação aos alunos em relação aos conteúdos das diferentes disciplinas do curso e, a partir do início do estágio, os estagiários contariam com a tutora de estágio, e de interação entre os próprios estudantes. A suspensão dessas atividades nos polos também provocou a necessidade de se adequar a dinâmica deste suporte.

prática pedagógica dela decorrente, considerando: os objetos de ensino apresentados, ou seja, o que é tomado como ponto de partida para o ensino-aprendizagem de língua; os tipos de atividades propostas, o conhecimento que propicia(ra)m e a relação que estabelece(ra)m com o uso efetivo da língua; e o espaço e papel das novas tecnologias nesse ensino. Nesse movimento de análise e reflexão, os saberes experienciais (TARDIF, 2002) implicados em cada relato do fazer docente vivenciado pelos estagiários no ensino de Língua Portuguesa entraram em cena.

Para articular as duas atividades propostas, convidamos os estudantes a uma reflexão que buscava prepará-los para o exercício de constante movimento de ação-reflexão-ação implicado na atividade profissional da docência, tal como propõem Pimenta e Lima (2004). Esse exercício também possibilitou aos futuros professores a percepção dos diferentes saberes que constituem a prática docente (TARDIF, 2002). Elaboramos, para tanto, duas nuvens de palavras constituídas a partir dos textos produzidos por eles, tanto das suas memórias literárias sobre a aula de Língua Portuguesa, quanto das suas análises baseadas em relatos de projetos de docência colocados em prática na disciplina de Estágio Supervisionado no ensino presencial da UFSC. A proposta era desenvolver uma análise de cada nuvem, observando as palavras em destaque em cada uma delas, elaborando um breve comentário, considerando diferenças e semelhanças observadas em relação à aula de Língua Portuguesa de suas memórias e à compreensão de aula de Língua Portuguesa tomada a partir dos relatos apresentados nos textos lidos.

Como evidenciado na seção anterior, somente quando o semestre já estava bastante adiantado, o MEC publicou portaria autorizando o estágio das licenciaturas de modo remoto, assim como o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, no entanto, a Secretaria de Estado da Educação não o permitiu. Neste

momento, reorganizamos a disciplina para que as etapas de inserção no espaço escolar e de observação iniciassem com o apoio das redes municipais de ensino das cidades onde se localizam os polos, com as quais a UFSC mantém convênio.

Embora a disciplina de Estágio I previsse também a etapa do planejamento – projetos de docência e planos de aula –, por conta das readequações que fomos obrigados a propor em função de não termos autorização para o início do estágio, conseguimos apenas dar conta da etapa de aproximação com o campo de estágio. A etapa do planejamento ficou, portanto, para ser desenvolvida no Estágio II, juntamente com as etapas da docência, registro e socialização da experiência de estágio no ensino fundamental.

Como não havia possibilidade de realizar a observação do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, mesmo das atividades pedagógicas não presenciais em desenvolvimento, propusemos que o conhecimento do espaço escolar se efetivasse por meio de análise documental (projeto político pedagógico, planejamento docente, materiais didático-pedagógicos, questionários, site e redes sociais da instituição). As tutoras de estágio selecionaram as escolas e fizeram a articulação com a equipe escolar para realizarmos uma webconferência com cada polo para que a equipe de gestão escolar (direção e coordenação pedagógica) apresentasse a escola (com ênfase na sua contextualização histórica, na caracterização do espaço físico da escola, na sua orientação pedagógica e nos projetos que desenvolve) e os professores de Português apresentassem o trabalho desenvolvido por eles na disciplina de Língua Portuguesa (com ênfase na concepção de linguagem e unidade de ensino da aula de Português, nos objetivos do ensino de língua e como este é organizado e nos conteúdos delimitados e atividades previstas para abordagem dos conteúdos). Esse contato com a escola, ainda que de modo virtual, possibilitou a ampliação do olhar efetivado pela análise dos documentos e o cotejo entre o que se

assume nos documentos que orientam o ensino e o que dizem os profissionais que o desenvolvem.

No semestre seguinte, iniciamos a disciplina de Estágio II, que se caracterizou pelo planejamento de um projeto de docência, pela realização da docência no ensino fundamental, além do registro da experiência vivenciada nos estágios I e II, no gênero relatório (observação, planejamento e reflexão sobre a docência no ensino fundamental).

O projeto de docência foi elaborado em duplas¹⁹ tendo como ponto de partida os conteúdos previstos nos planos de ensino dos professores que participaram das webconferências apresentando o trabalho desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa²⁰. Nossa opção pelo trabalho com projetos se alinha ao que Pelandré e outros (2011, p.26) defendem:

[...] *os projetos*, entre outros fins, autorizam a flexibilidade na organização do tempo, na divisão e redirecionamento de tarefas; a possibilidade de envolvimento dos alunos e comunidade escolar na fase de planejamento; a avaliação do processo; o compromisso do estagiário com sua própria aprendizagem; a possibilidade de desenvolver atividades interdisciplinares e tratar de temas transversais; a interrelação das atividades de uso da língua, fala, escuta, leitura e escrita e atividades de análise linguística de forma contextualizada.

¹⁹ Houve estudantes que desenvolveram o estágio individualmente nos polos que apresentavam número ímpar de estudantes, impedindo, portanto, a formação de duplas apenas.

²⁰ Cabe destacar que, em alguns polos, os professores possibilitaram que os estagiários escolhessem os conteúdos dentre os que constavam do seu plano de ensino e, em outros, os próprios professores indicaram os conteúdos a serem abordados pelos estagiários em seu projeto de docência

Os estudantes elaboraram dez planos de aula para orientar e detalhar as ações pedagógicas previstas para a docência, cada plano correspondendo a duas horas/aula, perfazendo um total de 20 h/a para a disciplina de Língua Portuguesa em uma turma do 6º ao 9º ano, respeitando a unidade arquitetada no projeto.

Como se sabe, o planejamento é crucial para o fazer docente e, no contexto pandêmico, essa etapa que, por si só, já gera bastante dúvidas para o estudante estagiário, ganhou novos contornos e desafios. Nesse contexto, focalizamos a sensibilização dos alunos para o seu envolvimento com essa nova realidade e, dado o cenário, buscamos abordar as particularidades do planejamento para o fazer docente, com base em relatórios de estágio e de artigos que analisam trabalhos desenvolvidos no ensino de Língua Portuguesa.

Do ponto de vista da organização, a etapa de planejamento compreendeu três momentos: a elaboração de um cronograma (esboço geral do planejamento do conjunto das aulas), a elaboração de 10 planos de aula de 2 horas/aula cada e, por fim, projeto de docência consolidado com as seções de problematização, escolha do tema, justificativa, fundamentação teórica, metodologia, recursos didático-pedagógicos e avaliação. Em todos esses momentos os estagiários foram orientados e acompanhados pelas tutoras de estágio, pelos tutores a distância e pelas professoras da disciplina através de webconferências, videoaulas, encontros virtuais de orientação e devolutivas por escrito a cada produção. O trabalho das tutoras de estágio foi o de acompanhar mais de perto o processo de planejamento, possibilitando a intervenção mais acurada dos tutores à distância nas devolutivas de modo a orientar para a ampliação do repertório cultural em termos da articulação teoria e prática.

Do ponto de vista dos estudantes, os desafios que mais se evidenciaram dizem respeito à necessidade de i) pensar um projeto de

docência para uma realidade não conhecida, por mais que tenhamos tentado aproximar os estagiários dessa realidade através do estudo de documentos e de webconferências com representantes das escolas; ii) prever como encaminhar as atividades no planejamento para o ensino presencial e, posteriormente, haja vista a necessidade de levar em conta o modelo que estava vigente (aula não presencial ou remota) ter de adaptá-las para videoaulas e iii) lidar com dificuldades de diferentes naturezas em sua vida pessoal e profissional, o que implicou a adequação de cronogramas e prazos para que todos pudessem responder minimamente aos objetivos da disciplina.

Foram muitos os avanços que identificamos na produção dos alunos, considerando o movimento de escritas e reescritas e em diferentes níveis, mas, ainda assim, apesar das possibilidades que foram criadas, entendemos que, em alguns casos, diante das demandas características da modalidade EaD, os estudantes acabam não se apropriando de uma das dinâmicas centrais dessa modalidade que é a interação marcada pela escrita e pela leitura. Essa situação denota os investimentos nessa direção que ainda são necessários, tanto nessa modalidade, como na modalidade presencial de ensino.

A próxima etapa da disciplina previa a docência no ensino fundamental. Considerando o contexto em que nos encontrávamos e a necessidade de nos adaptarmos de modo a dar continuidade às atividades da disciplina, decidimos que o planejamento deveria ser adaptado à produção e gravação de videoaulas. Os projetos de docência organizaram-se a partir de um planejamento que assumiu o trabalho docente na disciplina de Língua Portuguesa com base na concepção de língua como interação (VOLOCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2010). Essa concepção focaliza os eixos da compreensão (leitura e escuta) e da produção (escrita e oralidade) de textos em gêneros do discurso, articulando-se aos conhecimentos linguísticos e textuais, à análise linguística, considerando a perspectiva de autores como Antunes

(2003); Bunzen e Mendonça (2006) e Geraldi (1997; 1999; 2010), assim como o que preveem os documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014).

Nesse contexto, orientamos que o replanejamento para as videoaulas deveria ser pensado em torno desses mesmos eixos: leitura, produção textual (oral e/ou escrita) e análise linguística obedecendo a seguinte dinâmica: (i) videoaula 1: introdução - apresentação do projeto de docência e questões iniciais sobre o gênero em foco; (ii) videoaula 2: o eixo de trabalho com a leitura - elementos linguísticos e textuais do gênero; (iii) videoaula 3: a produção textual - escrita e reescrita; (iv) videoaula 4: o trabalho com a análise linguística e o encerramento do projeto.

À primeira vista pode parecer que a proposição dessa organização para as videoaulas tenha facilitado a dissociação entre os eixos de trabalho com a língua pensados e organizados em um projeto de docência para 20 aulas. No entanto, o resultado apresentado pelos estagiários mostrou que a articulação entre eles foi mantida, à medida em que um mesmo gênero do discurso perpassou todos os eixos possibilitando a unidade do projeto docente. Isso demonstra que, como indicado acima, a concepção de trabalho com a língua tomada como elemento central nos processos de interação social nas diferentes esferas de atividade fundamenta o encaminhamento pedagógico assumido.

Para finalizar a experiência de estágio no ensino fundamental, os estudantes sistematizaram as vivências do estágio em um relatório com os seguintes objetivos: a) possibilitar a visualização da totalidade do trabalho desenvolvido, considerando as diferentes etapas vivenciadas nos estágios I e II e b) registrar sob a forma de trabalho acadêmico as experiências na e com a docência em Língua Portuguesa, possibilitando

o acesso a todos os recursos que serviram de base para o planejamento das aulas. Para finalizar as reflexões do estágio no ensino fundamental, os estudantes elaboraram um ensaio individual evidenciando um aspecto que tivesse sido marcante nas experiências vivenciadas nos Estágios I e II.

No Estágio III, embora a rede pública do estado de Santa Catarina houvesse retornado às atividades de ensino de modo híbrido, com tempo casa e tempo escola, obedecendo às normas sanitárias para o combate ao coronavírus, havia autorização para a realização do estágio dos cursos de licenciatura apenas no modo remoto, portanto, continuamos com o modelo adotado nos Estágios I e II. A etapa de aproximação com o campo de estágio e de observação obedeceu a mesma dinâmica anterior, com análise documental e webconferência com a equipe escolar, assim como a etapa de planejamento, realizada a partir do plano de ensino do professor da escola campo de estágio²¹.

No Estágio IV, a docência no ensino médio também foi adaptada para produção e gravação de videoaulas. Vale ressaltar que cada videoaula foi avaliada por dois profissionais da equipe docente, assim como as videoaulas desenvolvidas no Estágio II, com base em um roteiro elaborado especificamente para este fim. As tutoras de estágio avaliaram todas as videoaulas do seu polo e os tutores a distância e as professoras da disciplina fizeram a segunda avaliação das videoaulas. Para finalizar a disciplina de estágio no ensino médio, os estudantes registraram e sistematizaram a experiência em um relatório, assim como no Estágio II. Além da elaboração do relatório final, a exemplo do

²¹ Ainda que a dinâmica do estágio III tenha se mantido, ressaltamos que este compreende a docência no ensino médio. Assim, os acadêmicos puderam estabelecer o diálogo com outras escolas e outros professores. Como se trata de projetos pedagógicos distintos, foram outras realidades que se constituíram objeto de estudo, outros conteúdos (com ênfase para a literatura) que foram definidos para o planejamento e para o exercício da docência.

Estágio II, os estudantes produziram um ensaio individual abarcando as vivências dos dois anos de estágio, no qual puderam refletir sobre um aspecto da experiência docente que tivesse sido significativo para sua formação como professor de Português.

Desafios pedagógicos para a experiência da docência em tempos de pandemia do Coronavírus

Com base nas possibilidades efetivadas em termos organizacionais para a concretização do estágio supervisionado, abordadas na seção anterior, passamos a tratar dos desafios pedagógicos relativos à atividade da docência propriamente dita, o que se efetiva ou deveria se efetivar na etapa da regência, conforme supracitado.

Diante do exposto, foi necessário repensar a atividade de regência de classe em uma dinâmica que partiu do replanejamento do projeto de docência elaborado, inicialmente, para o contexto presencial. Em nosso horizonte, era fundamental manter como eixo a articulação entre teoria e prática em uma dimensão pautada pelo planejamento e reelaboração como atividade cotidiana no exercício da docência. Desse modo, o primeiro desafio refere-se à compreensão e apropriação por parte dos interlocutores (docentes e discentes) dos conceitos implicados na modificação do planejamento construído com base na composição do gênero do discurso “aula” dada a **necessária** adaptação para o formato de aula não presencial.

Em termos de conceitos a serem apropriados nesse processo, destacamos a relação com os interlocutores na esfera escolar (gestores, docentes e discentes). Do ponto de vista técnico-administrativo, as interlocuções se tornaram mais complexas, haja vista o encadeamento e sobreposição de orientações administrativas, já que não se sabia como proceder nesse contexto em relação à realização das aulas:

registro de frequência, material a ser produzido e disponibilizado para a execução das aulas, realização de processos de avaliação; do ponto de vista do planejamento e da docência, também se acumulavam alterações nos fazeres didático-pedagógicos atrelados à necessidade de habilidades técnicas, bem como do acesso a recursos tecnológicos.

Nesses termos, era necessário compreender tais alterações na dinâmica do trabalho desenvolvido na esfera escolar, apropriando-se de conceitos que eram apresentados a todo momento e que teriam implicações no processo de formação dos acadêmicos: aula não presencial, ensino remoto, plataformas digitais, como Google Sala de Aula, Meet, Skype, Zoom, documentos compartilhados na nuvem, gamificação, elaboração de material didático complementar aos livros didáticos. Diante de tais desafios, o espaço possível para a realização das interlocuções com gestores e docentes nas escolas balizou-se pela análise de documentos como o PPP e os planos de ensino dos professores de Língua Portuguesa e por meio de conversas em encontros síncronos através de webconferência. Essa abertura com limitações próprias do contexto teve influências na etapa de planejamento, a qual inclui a observação da realidade escolar, e direcionou como alternativa viável a estratégia de produção de um conjunto de videoaulas.

Diante disso, o segundo desafio para o exercício da docência, partindo-se de uma artificialidade que passou a constituir a escolha pela produção de videoaulas, referiu-se ao processo de apropriação por parte dos acadêmicos do que se constitui como videoaula, em outras palavras, dos aspectos extraverbais e verbais implicados na configuração composicional, bem como no conteúdo temático e na eleição de recursos linguístico-textuais e gramaticais em se tratando do replanejamento e da produção de aulas gravadas e direcionadas a um público genérico, o que, a partir de Bakhtin (2010 [1952-53]), é

conceituado como aspectos constitutivos dos tipos de enunciados em sua relativa estabilidade.

Prevendo a complexidade do processo, elaboramos orientações em tutoriais por escrito, indicando um processo de estudo das condições de produção do gênero do discurso videoaula. Embora tal gênero esteja presente sistematicamente ao longo do curso, consideramos que seria indispensável uma reflexão sobre o processo de produção desse gênero. Para tanto, a equipe docente produziu e disponibilizou videoaulas que buscavam tratar desde a concepção do gênero videoaula, considerando o foco na reorganização do planejamento em eixos relacionados ao trabalho com a língua com base nos documentos oficiais como BNCC (BRASIL, 2018) e PC/SC (SANTA CATARINA, 2014), passando pela orientação para a produção com base na configuração composicional, no conteúdo temático e nos recursos linguísticos implicados na elaboração das videoaulas a partir da produção de roteiros, chegando enfim ao grande desafio de se produzir tecnicamente as videoaulas. Para Matêncio (1999), a aula tratada como gênero do discurso se articula na tensão entre discurso científico, discurso de divulgação científica, discurso didático e interação didática. Dessa maneira, foi incorporada, aos desafios de se reelaborar didaticamente os conteúdos a serem trabalhados, a articulação com o discurso na esfera digital em diferentes semioses, incluindo a elaboração de materiais audiovisuais, a exemplo do uso de slides para a gravação das aulas, buscando substituir a lousa em sala de aula como recurso fundamental para o processo de ensino e aprendizado. Além disso, as videoaulas centram-se em interações expositivas voltadas a um público genérico, de modo que os acadêmicos foram desafiados a fazer uma nova seleção dos conteúdos, pressupondo interações e buscando estabelecer relações entre as videoaulas, dados os eixos de trabalho com a língua.

Nesses termos, outro desafio a ser mencionado refere-se então ao processo de análise e de síntese implicado na elaboração de videoaulas, o que requer domínio teórico por parte dos acadêmicos, uma vez que a apropriação conceitual é condição para que os docentes em formação inicial, neste contexto em especial, abordem o conteúdo, buscando estabelecer relações entre os conceitos cotidianos e científicos (com base em VYGOTSKI, 1982 [1934]) atentando para os objetivos do que se pretende que seja aprendido em cada videoaula, bem como das estratégias metodológicas que podem ser utilizadas, com enfoque nos objetos do conhecimento a serem apreendidos. Dessa forma, o replanejamento de 20h/a (para a dupla) em 4 videoaulas de até 10 minutos cada requer que se analise a estratégia metodológica a ser utilizada em termos de recursos técnicos e audiovisuais, partindo do pressuposto de que os interlocutores apresentam um repertório minimamente alinhado com o ano/série em que estão matriculados²². Assim, é parte dos desafios compreender que é necessário explorar recursos como a utilização de materiais obrigatórios, como material didático desenvolvido para cada videoaula, trechos de letras de música, de curtas ou longas-metragens, bem como materiais complementares que podem ser utilizados para ampliação do repertório dos estudantes, propondo ainda atividades que facultem as condições para um possível aprendizado; também é indicado que se faça uso de recursos como descrição do vídeo produzido. Esses foram entraves que se colocaram de modo significativo para os acadêmicos, os quais foram buscando superá-los de acordo com suas possibilidades e percursos.

²² Consideramos como repertório mínimo do ano/série o que se estrutura no currículo e no planejamento. Ressaltamos, no entanto, que, nos processos educacionais, a avaliação baliza e flexibiliza o que se pressupõe como repertório, indicando o que pode ser revisto e ressignificado. Contudo, essa avaliação não seria possível no contexto em que o estágio foi realizado, por isso a afirmação de que esse repertório seria tomado como um pressuposto.

Ainda na esteira dos desafios relativos ao exercício da docência em tempos de ensino remoto, podemos mencionar que o maior obstáculo certamente foi a ausência de interlocutores reais. Ao longo de toda a formação acadêmica, os licenciandos precisam se apropriar de diferentes teorias e abordagens atinentes aos objetos do conhecimento da língua, da linguística, da literatura e da educação para atuar na docência. Nesse sentido, o estágio é momento crucial para que se possa compreender os limites e possibilidades de tais teorizações quando diante de uma turma com sujeitos datados historicamente e situados geograficamente, com suas questões concretas, com suas dificuldades em tempo real, com suas expressões faciais e corporais, além dos silêncios e das dinâmicas de turnos de fala. Entendemos que esse desafio pode ser considerado o principal, haja vista que há uma distância significativa entre produzir um conteúdo e ministrar uma aula. Por outro lado, uma questão que fica e que foi mencionada pelos acadêmicos em seus relatórios de estágio refere-se enfim ao que podemos chamar como fio condutor que se manteve nessa experiência altamente complexa e que se marca pela síntese de que a docência requer elaboração e reelaboração, objetivando a formação dos sujeitos por meio de diferentes estratégias e recursos.

Como parte dos desafios, podemos mencionar ainda e por fim a questão da avaliação e da complexidade de se avaliar um processo construído em meio a um cenário de ameaça biológica, diante das incertezas e das dificuldades de se compreender as possibilidades e de se propor alternativas enquanto se avalia e reavalia as experiências propostas. Incluímos a essa equação uma dinâmica de processo avaliativo construído coletivamente e implementado com base nas diferentes perspectivas em interação, das professoras, tutores a distância e tutoras de estágio. Uma organização dessa ordem exige e requer reuniões pedagógicas, interlocuções constantes entre os sujeitos implicados no processo de planejamento e avaliação. Outro

ponto nodal para essa etapa refere-se à elaboração de critérios que balizam a análise para a atribuição de um conceito, acompanhado de um parecer que oriente os acadêmicos em relação ao que pode ser ressignificado em seu percurso formativo. Como critérios para essa etapa de avaliação, foram considerados como eixos fundamentais: o desenvolvimento das videoaulas de acordo com as orientações gerais, abordando os eixos de trabalho com a língua; exposição dos conhecimentos e conteúdos relacionados às práticas de linguagem, à língua, à linguística e à literatura; adequação dos conteúdos considerando os planos de aula elaborados para o projeto de docência, com foco na elaboração didática; domínio dos conceitos e conteúdos abordados.

Para além de apresentar os desafios pedagógicos para a experiência da docência, entendemos que, quando enfrentados, foram gerando aprendizados tanto para nós quanto para os acadêmicos. Desses, destaca-se a percepção de que o fazer docente implica necessariamente ação – reflexão – ação, o que foi possibilitado na própria organização da disciplina de estágio pelo processo de escrita e reescrita do projeto de docência e dos planos de aula, mas principalmente no processo de gravação das videoaulas, na medida em que permitiu visitar (tanto para os acadêmicos como para nós, quando as avaliamos) todo o projeto de docência e possibilitou a percepção de *incoerências, revisão de ideias, metodologias*. [...] *O processo de sintetização determina a escolha daquilo que [se] considera mais importante ensinar aos alunos, bem como a melhor forma de fazê-lo, e isso [é] extremamente enriquecedor*²³ (R). *“Preparar aulas, revisá-las e gravá-las. Parece que tudo é mecânico, mas não é!* [Isso implica]

²³ Para esta reflexão final, nos valem de algumas falas dos estagiários no seu processo de reflexão sobre a experiência vivenciada. Para distingui-las das demais citações elas estarão indicadas em itálico e entre parênteses a letra inicial do nome do seu autor.

pensar e repensar nossas atividades e planejamentos em consonância com o que a realidade possibilitaria trabalhar (A). Essas falas denotam a aprendizagem acerca da importância do planejamento e de sua flexibilidade às necessidades e condições de cada momento (ensino presencial, ensino remoto e educação a distância) para que se possa atingir o objetivo a que nos propusemos – ensinar a ensinar a língua, no nosso caso, e ensinar a aprender a língua, no caso dos estagiários.

Outro aprendizado importante desta experiência diz respeito ao potencial das tecnologias, tanto na formação dos licenciandos, particularmente na aprendizagem do fazer docente, como no ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Nesse sentido, cabe destacar que o estágio só pode ser viabilizado porque fizemos uso dessas tecnologias, muito faladas, mas pouco conhecidas e pouco utilizadas. Aprendemos que se constituem como ferramentas pedagógicas que mobilizam ao mesmo tempo diferentes linguagens e, como tal, permitem nos aproximar e nos conectar com o universo e com a linguagem dos alunos, provocando maior interesse pelo aprendizado da língua. Com as TICs é possível diversificar estratégias e metodologias, estabelecer diálogos com e aproximar realidades distantes e distintas. Além disso, as TICs nos proporcionam a possibilidade de pesquisar e conhecer novas ferramentas para a solução de problemas relacionados ao seu próprio uso como recurso pedagógico e, no nosso caso particular, em relação à gravação das videoaulas, tanto para a equipe docente como para os estudantes. Consideramos que esses aprendizados, nessa situação particular, possibilitarão um maior uso das TICs no ensino presencial.

Considerações Finais

Diante do cenário instaurado pela pandemia do coronavírus, a educação foi uma das áreas profundamente afetada, o que teve

implicações nos processos didático-pedagógicos nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

As disciplinas de Estágio Supervisionado foram diretamente impactadas mediante a necessidade de adaptação para o que ficou conhecido como ensino remoto. Tais desafios se acentuaram mesmo em um curso de Educação a Distância, como o Curso de Letras-Português EaD da UFSC, objeto de análise e reflexão neste artigo, haja vista que o exercício da prática docente como ato, atividade de ensinar e aprender requer condições cronotópicas²⁴ marcadas pelas relações intersubjetivas situadas na articulação entre a esfera acadêmica e a esfera escolar.

Além disso, é válido salientar que esses desafios se complexificam mediante a concepção de estágio assumida, que se apresenta com a proposição de articular teoria e prática em um exercício contínuo de reelaborar didaticamente os conhecimentos teóricos em Língua Portuguesa e Literatura, ancorando-se em bases filosófica, científica e artístico-literária vinculadas ao que Britto (2012) menciona como teorizações atualizadas, sustentáveis e verificáveis.

A experiência de reorganização da docência nas condições apresentadas neste artigo, considerando a experiência de estágio vivenciada, reitera que a educação é espaço de construção coletiva, de debates permanentes e de superação de desafios de toda ordem. Entendemos, contudo, que é preciso que se compreendam as complexidades afetas ao fazer docente no que tange às condições objetivas e subjetivas necessárias para que se efetivem processos formativos fundamentados, o que requer investimento na educação,

²⁴ Com base no ideário bakhtiniano, indicam-se as relações temporais e espaciais que delimitam e constituem as relações sociais, assim como as produções de objetos culturais entendidos como repertórios nos diferentes tempos e espaços.

com ênfase nesse contexto para os cursos de formação inicial e continuada.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 181 p.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins, 2010 [1952-53]. p. 261 – 306.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRITTO, L. P. L. B. **Inquietudes e desacordos – a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. 143 p.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 254 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 05/2020 do CNE**, aprovado em 28 de maio de 2020, publicado no D.O.U. de primeiro jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 nov. 2020.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. 136 p.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 207 p.

MADI, S. Com quais saberes se constrói uma prática? **Revista na Ponta do Lápis**, ano XVI, número 35, 12-21, Julho de 2020.

MATENCIO, M. de L. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor | alunos. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MONGUILHOTT, I.; HENTZ, M. I. “Mas isso não é uma aula de português?!” O ensino da língua na aprendizagem da docência. **Revista Calidoscópico**, Unisinos, v. 18, n. 2, p. 271-290, maio-agosto-2020. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.02>. Acesso em: 17 fev. 2022.

PELANDRÉ, N. L., BORTOLOTTI, N., MONGUILHOTT, I. O. S., DEBUS, E. **Estágio Supervisionado I e II**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 57 p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2004, 312 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: SEDSC, 2014. p. 95-136. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156>. Acesso em: 30 set. 2021.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-178.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Comunicação e Expressão. Departamento de Língua e Literatura Vernáculas. **Projeto pedagógico do curso de Letras-Português (licenciatura)**:modalidade a distância, Florianópolis: CCE, 2015. Disponível em: <https://uab.ufsc.br/portugues/files/2017/05/ProjetoPortuguesLicenciatura.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. 376 p.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: problemas de Psicología General. Tomo II. Madri: Madri: Visor, 1982 [1934]. 484 p.

NOTAS DE AUTORIA

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott é Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professora Associada III, do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação, da UFSC.
Contato: isabelmonguilhott@gmail.com

Maria Izabel de Bortoli Hentz é Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professora Associada III, aposentada, do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação, da UFSC.
Contato: mihentz@gmail.com

Suziane da Silva Mossmann é Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina. Contato: suzismossmann@gmail.com

Marcus Vinícius de Oliveira Mitre é Doutorando em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professor da rede de ensino privada de Santa Catarina. Contato: marcusmitre@gmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva; HENTZ, Maria Izabel de Bortoli; MOSSMANN, Suziane da Silva; MITRE, Marcus Vinícius de Oliveira. “Desafios (e possibilidades) da aprendizagem para o fazer docente no ensino remoto no Curso de Letras EaD”. [Sobre Tudo](#), v.13, n. 1, p. 98-129, 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 dez. 2021

Publicado em: 31 jul. 2022