

## O ENSINO REFLEXIVO EM TEMPOS DIGITAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

José Igor de Lima Pinto <sup>1</sup>

Maria Eduarda Hipólito Costa Mitre <sup>2</sup>

Karyne Soares Duarte Silveira <sup>3</sup>

### RESUMO

Este estudo discute as contribuições do Estágio Supervisionado remoto para a formação inicial de professores de Letras Inglês na Universidade Estadual da Paraíba durante a pandemia de COVID-19 em 2021. O estágio foi realizado de forma on-line, utilizando plataformas digitais como o *Google Meet* e o *Google Classroom*, e envolveu a observação e a regência de aulas de inglês em turmas do Ensino Fundamental II em uma escola pública localizada em Campina Grande, Paraíba. Devido à redução da carga horária e à baixa adesão dos alunos ao ensino remoto, não foi possível avaliar efetivamente o nível linguístico dos aprendizes durante o período de observação das aulas. Como forma de suprir essa lacuna, nós, estagiários, criamos um formulário on-line no intuito de coletar informações relevantes sobre o perfil dos alunos e sua experiência com o idioma. Com base nas respostas obtidas, elaboramos planos de aula, que consistiram em três aulas de 45 minutos, com o objetivo de revisar conteúdos gramaticais trabalhados anteriormente pela professora regente e ampliar a compreensão dos gêneros textuais orais. A falta de assiduidade nas aulas e a baixa interação dos alunos (provavelmente causadas pela falta de acesso à internet, familiaridade com as ferramentas digitais e/ou pelo contexto da pandemia) foram alguns dos desafios que dificultaram a compreensão dos alunos quanto aos conteúdos propostos, assim como a construção de uma relação de troca efetiva entre professores (estagiários) e alunos. No entanto, apesar das dificuldades observadas, acreditamos que o estágio remoto nos proporcionou oportunidades de familiarização com ferramentas digitais anteriormente pouco difundidas levando-nos a utilizar uma abordagem reflexiva do ensino, na qual os diversos contextos de vida dos alunos são considerados. Nossa experiência evidencia a importância da adaptação às novas formas de ensino remoto e o uso de ferramentas digitais para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem de forma reflexiva.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado, Ensino Remoto, Ensino Reflexivo.

### INTRODUÇÃO

A formação docente inicial é atravessada por momentos diversos e desafiadores para aqueles que ousam ensinar e enveredam pelo caminho transformador da educação. Desde os primeiros momentos, somos apresentados a uma gama de teorias norteadoras e começa-se a formar, então, o conjunto de regras que regerão a maneira como conduziremos o nosso ofício.

---

<sup>1</sup>Graduando do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [joseigorlimap@gmail.com](mailto:joseigorlimap@gmail.com);

<sup>2</sup>Graduada pelo Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [mariahmitre@gmail.com](mailto:mariahmitre@gmail.com);

<sup>3</sup>Professora Orientadora: Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [karynesoares@servidor.uepb.edu.br](mailto:karynesoares@servidor.uepb.edu.br);

Em estágios mais avançados, nos sentimos até mais confiantes para combater algumas ideias e nosso senso crítico-reflexivo começa a se tornar um fator quase que inconsciente na forma como construímos nosso ponto de vista. Todavia, acreditamos que componentes como os de Estágio Supervisionado (doravante ES) possuem um caráter especial e desempenham um aspecto imprescindível para uma formação construtiva e de relevância, pois possibilitam a junção teórico-prática dos conhecimentos acumulados ao longo da formação por meio dos momentos de observação e regência e são alvos de bastante expectativas pelos alunos de graduação.

Dessa forma, esse trabalho busca refletir acerca das contribuições do componente de ES II<sup>4</sup>, realizado de forma remota, para a formação inicial de professores de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba durante a pandemia da COVID-19 no ano de 2021.

Durante os períodos de observação e regência do ES II, devido às restrições impostas pela pandemia, as atividades foram adaptadas para o formato remoto, utilizando plataformas digitais como *Google Meet* e *Google Classroom* com alunos de 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental (EF) em uma escola pública no município de Campina Grande.

A transição para o ensino remoto revelou desafios significativos, com uma adesão limitada dos alunos e resultados de desempenho aquém do esperado, apesar da participação ativa por meio de mensagens de texto no *chat* interativo. A falta de interação visual dos alunos durante as aulas remotas, combinada com os resultados baixos refletidos nas notas da avaliação, evidenciou a necessidade de repensar as estratégias de ensino e avaliação para o contexto remoto. Apesar das restrições temporais e geográficas, o estágio proporcionou aos estagiários um amadurecimento valioso e uma compreensão mais profunda do cenário educacional atual.

Nas próximas seções, apresentamos o percurso metodológico utilizado para a realização deste estudo, seguidos do referencial teórico que embasa nossas práticas e os resultados e discussões resultantes dessa experiência.

## **METODOLOGIA**

Os componentes de ES sempre representaram oportunidades de conhecimento real do ambiente escolar, pois possibilitavam a atuação presencial dos professores em formação

---

<sup>4</sup> Na referida Instituição de Ensino Superior (IES), os componentes de ES são subdivididos em três componentes: o ES I (105h), com foco na observação de aulas de inglês em turmas de EF e Ensino Médio (EM); o ES II (150h), com foco na regência de aulas em turmas de EF; e o ES III (150h), com foco na regência de aulas em turmas de EM.

inicial em contextos formais de sala de aula e no convívio com os alunos do EF e EM. Todavia, pelo alto risco de contágio do vírus, normas de distanciamento social foram instauradas e a inserção do modelo de ensino remoto foi formalizado tanto nos níveis de Ensino Superior como nos de Ensino Básico. Dessa forma, simultaneamente as aulas dos componentes da graduação aconteceram por meio de plataformas digitais como *Google Meet*, *Zoom*, *Teams* entre tantas outras.

No caso de ES II, usamos o *Google Meet* para dar andamento às aulas teóricas do componente curricular e as atividades e encaminhamento das leituras eram feitas por meio do *Google Classroom*, tendo em vista a possibilidade de interação entre nós, professores em formação inicial e a professora formadora, notando-se um funcionamento satisfatório em seu uso, pois mesmo geograficamente distantes, as câmeras nos possibilitavam olhar uns aos outros – no caso daqueles que se sentiam à vontade de ligar suas *webcams* – ou de nos escutarmos e podermos dar andamento às atividades do componente.

Durante o período de observação e regência de aulas de inglês em escolas públicas, fomos divididos em duplas e, posteriormente, após contato com os professores supervisores, fomos direcionados para salas de aulas virtuais (via *Google Meet*) de algumas escolas. Nossa dupla ficou responsável por acompanhar turmas do 8º e 9º ano de uma escola no município de Campina Grande.

As aulas remotas de inglês para essas turmas aconteciam nas quintas-feiras com 40 minutos de duração e tinham em torno de 40 alunos no total. Ao todo, observamos uma aula e lecionamos três<sup>5</sup>, tendo a última sido uma aula de aplicação de uma atividade avaliativa. Devido à redução do tempo de aula e à adesão limitada dos alunos ao ensino à distância, não tivemos como avaliar adequadamente o nível linguístico dos estudantes durante o período em que observamos as aulas. Para preencher essa lacuna, nós, estagiários, desenvolvemos um questionário on-line por meio da plataforma *Google Forms* para coletar informações pertinentes sobre o perfil dos alunos e sua experiência com o idioma. Essas perguntas buscavam descobrir o que os alunos gostavam de fazer em seu tempo livre, qual o contato que tinham com a Língua Inglesa em seu dia a dia e quais conteúdos esperavam encontrar nas aulas.

Com base nas respostas obtidas, elaboramos planos de aula (revisados pela professora formadora e pela professora supervisora) para três encontros semanais de 45 minutos, com o propósito de revisar os tópicos gramaticais abordados anteriormente pela professora

---

<sup>5</sup> Com a inserção do modelo remoto de ensino nas IES nos anos de 2020 e 2021, o semestre letivo foi reduzido, comprometendo o número de aulas reservado para os períodos de observação e regência nos componentes de ES.

supervisora e aprimorar a compreensão dos gêneros textuais orais. Os conteúdos selecionados para as aulas tinham como objetivo principal revisar o uso das *Question-tags* e *Modal verbs*. Sendo assim, com o intuito de dinamizar as aulas fazendo com que os alunos participassem de forma mais engajada, optamos por utilizar, nas duas aulas, o trecho de um filme em que o uso das *Question-tags* se destacava e uma letra de música para a explanação do uso dos *Modal verbs*.

Como as aulas aconteceram de forma virtual por meio do *Google Meet*, o manejo desses recursos didáticos tornou-se algo dinâmico e de fácil acesso, tendo em vista que as aulas foram ministradas por uma dupla de estagiários e os momentos foram igualmente divididos. Para as atividades, o uso de plataformas tais como *Kahoot* e *Quizizz* foram úteis para elaboração de perguntas de checagem do conteúdo explanado, já que possibilitam uma forma dinamizada e interativa.

Adicionalmente, para além dos recursos utilizados nos momentos síncronos, foram desenvolvidos panfletos com os conteúdos abordados nas aulas de forma resumida e exemplificada, como forma de auxiliar os estudantes nos momentos de estudos. Para a finalização da regência, uma atividade avaliativa foi elaborada no *Google Forms* e tinha como objetivo a verificação da aprendizagem dos conteúdos abordados durante as aulas ministradas.

Quanto ao componente de ES, como forma de refletir sobre a experiência de observação e regência, momentos de *feedback* entre a professora formadora e os estagiários foram realizados e buscaram refletir sobre a experiência e os impactos na formação inicial dos estudantes, atribuindo como nota final do componente a escrita de um portfólio, cujo objetivo era relatar a experiência vivida no ES, relacionando com as teorias estudadas ao longo do componente, contribuindo, assim, para a construção crítico-reflexiva de tudo que foi vivenciado.

A seguir, discorreremos sobre o referencial teórico utilizado neste relato.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O ofício do professor ultrapassa os momentos vivenciados dentro da sala aula e abrange muito mais que os conteúdos programados e regidos pelos documentos nacionais que guiam nossas práticas docentes. Estamos lidando com seres humanos em seus diversos processos de identificação e compreensão do mundo em que vivem e, nosso papel na sala de aula, também inclui criar espaços para que essas identificações e percepções sejam levadas em conta. Ao tomarmos a posição de que antes de professores formadores, assim como nossos

alunos, somos também indivíduos que carregam em si suas vivências, podemos concordar com a seguinte afirmação de Freire:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p.12)

Neste sentido, estamos enganados ao pensar que o formato ideal de ensino é aquele onde o professor detém todo o saber e o aluno apenas ouve e tenta sozinho, administrar a enxurrada de informações que foi jogada em sua frente. Tal perspectiva de ensino embora válida, falha em desenvolver a autonomia dos alunos. Logo, concordamos com o pensamento freireano no entendimento de que a construção de conhecimento é feita no coletivo, através das interações e trocas entre o professor e o aluno.

Assumir uma abordagem crítico-reflexiva requer do professor uma dedicação em estar sempre repensando e moldando suas práticas à luz das necessidades reais de suas turmas. É impossível planejar uma aula e guiá-la de forma igual em todas as turmas de uma mesma série, os alunos possuem maneiras de aprender diversificadas, histórias e contextos diversos, sendo então necessárias práticas que não apenas acompanhem essas diversidades, mas que as valorizem, que as coloquem em posição de destaque dentro das salas de aula.

Ao fazer possível um cenário tal qual descrito, podemos aos poucos ir quebrando as muralhas do que Freire define como educação bancária, na qual ilustra o professor como uma instituição financeira repleta de conhecimentos “úteis” e os alunos como clientes, toda aula fazendo saques e mais saques sem construir uma relação duradoura e significativa. Além disso, acreditamos que não cabe ao professor ser o protagonista dentro da sala de aula, uma vez que os alunos não estão ali para assistir um monólogo durante 45 minutos, mas, para fazer parte da construção do roteiro e dele serem os protagonistas.

Como se faz possível então para nós, professores, construirmos uma experiência de ensino-aprendizagem real e significativa que seja duradoura e que dê frutos em um mundo que a cada dia se atualiza mais e mais e com uma geração que já nasce inserida dentro de um universo digital vasto? Segundo Marzari (2014 *apud* SOUSA JÚNIOR, 2020, p. 2), “faz-se necessário que a formação docente comece a ser repensada, levando em consideração as novas tecnologias, especialmente as digitais, que demandam dos profissionais de ensino diferentes posturas e hábitos concernentes ao seu fazer pedagógico.”

Atualmente, depois da experiência vivenciada com o ensino remoto, nunca se falou tanto em apropriar-se das ferramentas tecnológicas, e temos visto como essa realidade é a

cada dia mais comum, dos professores mais jovens aos mais idosos. O *notebook* não é mais um elemento estranho e alheio ao professor, que já explora as possibilidades didáticas que as tecnologias digitais têm a oferecer. Ao delimitarmos ainda mais o círculo e mencionarmos os professores de língua, essas são inúmeras, pois, a todo tempo, com a inserção das ferramentas digitais no ensino, novos gêneros textuais ganham vida e se misturam, dando formas e funções diversas para os usos da língua.

Assim, o que precisamos focar é em nos apropriarmos das inovações tecnológicas para que possamos usá-las para fins pedagógicos fazendo com que as habilidades dos alunos sejam direcionadas para usos significativos e transformadores de realidades. Para isso, precisamos inserir em nossos planejamentos de ensino o uso efetivo e coerente de ferramentas que possibilitem essas construções de conhecimento.

Quanto ao planejamento de ensino, nos ancoramos na definição de Piletti (2004, p. 62), que consiste em “traduzir em termos mais concretos e operacionais o que o professor fará na sala de aula, para conduzir os alunos a alcançar os objetivos educacionais propostos.” Dessa forma, mantemos em mente a necessidade de relacionar esses procedimentos com os contextos de vida no qual os alunos estão inseridos.

De acordo com Piletti (2004, p.63), “É preciso saber quais as aspirações, frustrações, necessidades e possibilidades dos alunos”. Pois, apenas conhecendo e levando em consideração o perfil dos alunos é que se faz possível a materialização de um ensino e de uma aprendizagem significativa, e esses passos se iniciam no momento do planejamento.

Se faz necessária a análise meticulosa e a reflexão dedicada em evidenciar os potenciais dos alunos e de que forma, nós, como professores formadores, podemos tornar isso possível através das escolhas das ferramentas e das metodologias de ensino.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados apresentados neste estudo refletem as descobertas obtidas durante o período de observação e regência no contexto do ES. Esta seção aborda uma análise descritiva das atividades de ensino desenvolvidas, levando em consideração o desempenho dos alunos, a eficácia das estratégias educacionais adotadas e o impacto das intervenções planejadas, relacionando-as às reflexões geradas.

Embora tenha acontecido a junção de duas turmas do EF, uma do 8º e outra do 9º ano, resultando em torno de 40 alunos, foram obtidas apenas 20 respostas no formulário de

conhecimento do perfil dos alunos, o que reflete alguns dos aspectos intrínsecos do ensino remoto que é a de falta de adesão às aulas e pouca interação com as atividades propostas.

Contudo, as respostas obtidas foram suficientes para possibilitar a relação dos conteúdos com o contexto dos estudantes, pois, conforme Freire (1996, p. 17) evidencia em seu questionamento: “Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares “fundamentais” aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”

Figura : Formulário de conhecimento geral do perfil dos alunos.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Como é possível perceber na Figura , as 3 questões<sup>6</sup> elaboradas tinham como objetivo principal traçar um perfil geral dos alunos e o nível de contato que possuíam com a Língua Inglesa. A primeira pergunta buscava conhecer quais atividades de lazer os alunos costumavam praticar. Alguns preferiam assistir televisão, outros ouvir música ou jogar, por isso, em nossas aulas, decidimos utilizar filmes e músicas para a explanação dos conteúdos linguísticos, tanto com o objetivo de trazer um caráter mais dinâmico para as aulas, como também fazer uso de atividades do cotidiano dos alunos para contribuir na construção do conhecimento.

<sup>6</sup> 1. O que você gosta de fazer para se divertir?

2. Você usa Inglês no seu dia-a-dia? Se sim, cite alguns exemplos.

3. O que você gostaria de ver e estudar em nossas aulas de Inglês?

Adicionalmente, na segunda pergunta, tínhamos como objetivo mensurar o nível de contato dos alunos com a Língua Inglesa. Em razão do tempo escasso que tivemos nos períodos de observação, era de extrema importância que as atividades e os conteúdos presentes nas aulas não só estivessem de acordo com o nível dos alunos, mas que também indicassem de que forma nossas aulas poderiam agregar ao que já vinham aprendendo com a professora supervisora.

Por fim, com o intuito de descobrirmos as expectativas que os alunos tinham para com as nossas aulas, a terceira pergunta buscou sondar quais aspectos da língua os alunos esperavam encontrar nas nossas aulas. Embora a necessidade de que nossas atividades seguissem com os planos já estabelecidos no planejamento escolar para a disciplina, o formulário direcionou de forma mais precisa a maneira como esses conteúdos seriam abordados, tendo em vista a realidade da classe e do momento específico que estávamos vivendo, o ensino emergencial remoto.

Durante o período de regência, os alunos participaram efetivamente por meio do *chat* e alguns poucos se sentiam à vontade para ligar seus microfones, o que foi de total satisfação, já que nossa abordagem procurava estimular uma participação mais autônoma na construção da aprendizagem.

Ministrar aula no modelo de ensino remoto, no qual toda sua interação é construída por meio da voz e das mensagens de texto através do *chat* do *Google Meet*, gera uma constante desconfiança se os alunos estão escutando e, se estão escutando, não temos 100% de certeza se eles estão ouvindo ou prestando atenção no que está sendo ensinado. Em nenhuma das nossas aulas os alunos ligaram suas câmeras, um ou dois ligaram os microfones rapidamente para responder algumas perguntas e isso, para um professor que teve uma dedicação na seleção do material e cuidado com a preparação dos slides, pode ser um fator desmotivante. Todavia, na nossa experiência, os alunos participaram de forma satisfatória por meio das mensagens de texto no *chat* interativo.

Além dos estagiários e estudantes, a professora formadora também participou de um dos momentos da regência com o intuito de observar a maneira como o planejamento e a execução das aulas estavam sendo relacionados de forma teórico-prática. Em seguida, nós tínhamos momentos de *feedback*, um processo de análise crítica do que funcionou ou não. A partir desse movimento reflexivo da atividade de ensino, entendemos que o caminho entre o planejado e o executado é muito maior do que nós pensamos e, às vezes, mudanças repentinas são necessárias. Reiterando o aspecto de avaliação de aperfeiçoamento do plano de ensino que como posto por Piletti (2004, p. 64), “(...) além de avaliar os resultados do

ensino-aprendizagem, procura avaliar a qualidade do nosso plano, a nossa eficiência como professor e a eficiência do sistema escolar”.

Com a finalização das aulas de explanação dos conteúdos e a realização da atividade avaliativa por meio de um formulário com perguntas de marcar, percebemos que mesmo com a significativa participação dos alunos, o desempenho não foi positivo, resultando em notas muito baixas. Esse fator gerou uma certa preocupação nos estagiários, tendo em vista que esses conteúdos já tinham sido previamente ensinados pela professora da turma.

Com os momentos de *feedback*, fomos informados pela professora supervisora, que esse era um dos aspectos negativos do modelo remoto de ensino. Mesmo com a participação nas aulas, os alunos geralmente não se saíam bem nas avaliações, sendo necessário refletir em abordagens diferentes para as avaliações, o que reitera a importância de prática docente comprometida com a reflexão. Como nosso tempo de regência foi bastante curto devido ao calendário encurtado pela pandemia da COVID-19, não tivemos a oportunidade de repensar alguma atividade para somar com essas notas e a professora da turma ficou responsável por dar continuidade.

Reafirmamos, assim, como uma das principais características do ES, os momentos de *feedback* com a professora formadora, pois estes enfatizam a importância da reflexão contínua na prática docente, ressaltando a complexidade entre o planejamento e a execução das aulas.

Com as atividades de discussão das leituras teóricas e, posteriormente, por meio dos momentos de observação e regência, foi possível construir um necessário compromisso com a atividade reflexiva do ensino. Os momentos de planejamento, elaboração de atividades e materiais de ensino proporcionaram aos estagiários um amadurecimento significativo nas crenças acerca da atividade docente. Com destaque especial para a elaboração do *forms*, que contribuiu como uma ferramenta de aproximação dos conteúdos ministrados na sala de aula, com a realidade e contexto dos alunos, consolidando a compreensão crítica da atividade de ensino e refletindo sobre o aprimoramento das habilidades de ensino e crenças no contexto educacional atual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante esta vivência atípica do componente de ES II, enfrentamos desafios inerentes ao ensino remoto, como a baixa participação dos alunos e resultados insatisfatórios nas avaliações, refletindo as dificuldades associadas à falta de interação que a sala de aula remota proporciona. A adaptação de estratégias, incluindo o uso de filmes e músicas para tornar as

aulas mais dinâmicas, buscou compensar a ausência de contato direto, assim como dinamizar e tornar o ensino de Língua Inglesa mais atrativo.

A limitada interação por meio do *chat* no *Google Meet* levantou questões sobre o envolvimento dos alunos, destacando a complexidade do ensino em um ambiente virtual. Embora as dificuldades persistissem, reforçou-se a necessidade de adaptação e inovação na abordagem educacional, algo imprescindível no contexto de pandemia da COVID-19, além da importância da empatia e compreensão das realidades individuais dos alunos. Os momentos de *feedback* com a professora formadora juntamente com os textos escolhidos para as discussões promoveram uma análise crítica do processo de ensino, reforçando a importância da flexibilidade e da reflexão contínua na prática docente.

Apesar das restrições temporais e geográficas impostas pela pandemia, concluímos que a experiência proporcionou aos estagiários um valioso amadurecimento e uma compreensão aprofundada da complexidade do ambiente educacional atual, contribuindo para uma compreensão mais profunda da prática docente e suas demandas emergentes.

## REFERÊNCIAS

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

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

SOUSA JÚNIOR, M. G.; SILVA, F. G. C.; COSTA, M. A. M. O uso de tecnologias digitais no planejamento de professores de inglês em período de estágio supervisionado. **Revista Leia Escola**, v. 20, n. 1, p. 176-188, 2020.