



## ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS DE LETRAS DURANTE A PANDEMIA: percepções de futuros professores acerca do letramento digital.

Fernanda Silva Veloso (UFPR)  
Taísa Barbosa Robuste (UFPR)

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo compartilhar experiências de estágios supervisionados obrigatórios do curso de Letras na modalidade remota. Em função da Pandemia Covid-19, foi suspenso o primeiro semestre letivo na Universidade Federal do Paraná (UFPR - Brasil). No entanto, algumas disciplinas, dentre elas as de estágio, puderam ser retomadas, por meio do ensino não-presencial, já no mês de maio de 2020. As ações aqui descritas estão fundamentadas em estudos sobre a prática social do letramento digital (XAVIER, 2011), a competência digital ou tecnológica (KRUMSVIK, 2011) dos futuros professores, assim como sobre a necessidade de formação desses professores “polidocentes” (MILL *et. al*, 2010) para um contexto de ensino não-presencial, que se tornou a única possibilidade de estágio em 2020. Os sujeitos participantes deste estudo são discentes das disciplinas de Prática de Docência de Línguas Estrangeiras Modernas Neolatinas II e de Língua Portuguesa II. As percepções desses praticantes sobre a nova prática de estágio e sobre desenvolvimento da competência digital foram coletadas por meio de um questionário aplicado ao final do processo. Esta pesquisa apresenta, como resultados parciais, o grande envolvimento dos praticantes na oferta dos cursos remotos, todos eles realizados com atividades síncronas e assíncronas, o que, de certo modo, contribuiu para o desenvolvimento da competência digital dos futuros professores. Além disso, apresenta, a partir da fala dos estudantes, a necessidade de uma formação mais sólida quando se consideram os letramentos digitais para que possam atuar em contextos presenciais e também remotos. Sugere, também, possibilidades de inclusão desse novo “campo de estágio” na já citada universidade, quando o calendário for retomado e as aulas presenciais voltarem a ser ministradas.

**Palavras-chave:** Estágio obrigatório. Ensino Remoto. Ensino de línguas. Letramento digital. Formação de professores.

### Introdução

O novo contexto social vivenciado por toda a população brasileira trouxe à tona uma das maiores fragilidades do campo educacional: a dificuldade em formar professores que consigam implementar, de modo efetivo, as novas tecnologias na sala de aula.



Em 2018, Mill e Silva ainda se perguntavam: “como se aprende a ser docente para a EaD?”. A pergunta, muito pertinente por sinal, foi reformulada por nós, autoras deste texto, quando precisamos, do dia para a noite, formar professores para o contexto de ensino remoto. É claro que tivemos de iniciar o nosso trabalho na modalidade remota sem antes termos planejado todo o passo a passo para a sua implementação. Mas, para além de saber utilizar essa modalidade, coube, a nós, professoras formadoras, preparar nosso alunos para, também, encararem o desafio em plena pandemia.

Se pensarmos bem, quais novas tecnologias não fazem parte do cotidiano dos chamados “nativos digitais” (PRENSKY, 2001)? Nossos alunos, futuros professores, em sua maioria, nasceram depois do advento da internet e, mesmo assim, reproduzem práticas tradicionais e retrógradas. É claro que não basta conhecer as ferramentas digitais, mas também é preciso “buscar alternativas pedagógicas que integrem essas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem” (SOUZA e MURTA, 2019).

Com base nesses pressupostos, desenvolvemos esta pesquisa na Universidade Federal do Paraná (UFPR) com alunos das disciplinas Prática de Docência de Línguas Estrangeiras Modernas Neolatinas II e Prática de Docência de Língua Portuguesa II, oferecidas pelo Departamento de Teoria e Prática de Ensino ao curso de Letras no período de calendário especial de 2020.

Com o objetivo de averiguar as percepções dos alunos dessas duas disciplinas sobre os estágios desenvolvidos na modalidade remota, a metodologia adotada é de base híbrida (quantitativa e qualitativa). Nesse sentido, elaboramos e aplicamos um questionário aos nossos estagiários com perguntas que se sustentam de modo a identificar questões mais subjetivas, como os aspectos mais gratificantes no estágio, até questões menos subjetivas, como a identificação de dificuldades durante o estágio.

Assumimos aqui o tom de compartilhar as experiências, apresentando os desafios enfrentados, decisões assumidas, e, especialmente, as percepções dos



praticantes. Sendo assim, inicialmente vamos apresentar uma breve revisão bibliográfica acerca do letramento digital e de estudos que discutem o desenvolvimento da competência digital do professor em formação; em seguida, relatar nossas experiências de estágio obrigatório durante o período de pandemia; e, por fim, apresentar e discutir as percepções dos discentes praticantes matriculados nas disciplinas ministradas pelas autoras deste texto.

## 2. O desenvolvimento da competência digital dos professores em formação

É fato que ainda faltam, nos currículos de formação inicial de professores, disciplinas que enfoquem especificamente o letramento digital (SOUZA e MURTA, 2019). Para as autoras, embora grande parte dos referenciais pedagógicos aconselhem o uso das novas tecnologias em sala de aula, bem como a reflexão sobre o seu uso, isso na prática não vem acontecendo se analisarmos os currículos dos cursos Brasil a fora. Para Xavier (2011, p. 6), o letramento digital se liga ao domínio do indivíduo quanto ao uso de equipamentos dotados de tecnologia, tais como computadores, telefones celulares, caixas eletrônicos, etc. Resumidamente, esse tipo de letramento exige do sujeito “modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais” (XAVIER, 2011, p. 6).

Apesar de a definição de Xavier para o letramento digital ter quase 10 anos, ela se mantém muito pertinente e, no contexto de formação de professores, pode ser relacionada a práticas do chamado ensino híbrido, e, mais diretamente, à modalidade remota de ensino, uma vez que esta só se concretiza com a utilização de plataformas e ferramentas digitais pedagógicas que possibilitem o ensino de determinado conteúdo.

Para alguns autores, no entanto, as noções de letramento digital e de competência tecnológica não podem ser vistas como sinônimas. Enquanto a primeira se refere à “habilidade de acessar os conteúdos midiáticos de forma crítica



para se comunicar de maneira eficiente em diferentes contextos”, a segunda tem um objetivo mais operacional, isto é, “o uso crítico e confiante das tecnologias de informação e comunicação para o emprego, aprendizado, autodesenvolvimento e participação na sociedade” (ALA-MUTKA; PUNIE; REDECKER, 2008, p. 1, *apud* SILVA, 2016).

Outros pesquisadores, por sua vez, tomam os dois termos como intercambiáveis e, sendo assim, algumas definições de competência digital, como a de Krunsvik (2011), já apresentam o uso da tecnologia em contexto de ensino aliado ao julgamento didático pedagógico adequado e consciência de suas implicações para a aprendizagem de estratégias e para a educação e formação digital dos aprendizes. Para Silva (2016), nessa definição

há uma dimensão dupla na competência do professor: eles devem saber usar e saber ensinar como se usa, de forma alinhada à concepção educacional. O professor deve se mostrar digitalmente confiante e, continuamente, fazer julgamentos didático-pedagógicos, com foco nos recursos tecnológicos, para a expansão das possibilidades de aprendizagem dos alunos (n.p.).

Mas como desenvolver a competência digital ou tecnológica do professor levando em conta as três frentes propostas por Krunsvik (2011)? Se o professor precisa saber usar, saber ensinar como se usa e ainda saber alinhar a tecnologia à concepção educacional, é preciso que em sua formação pré-serviço essa preparação já tenha início.

O conceito de polidocência, cunhado por Mill e Silva (2010), foi originalmente pensado para o contexto de ensino a distância. No entanto, no contexto do ensino remoto, o professor também precisa apresentar múltiplas habilidades, dentre elas a do letramento digital, o que também o torna um polidocente. Os métodos tradicionais no ensino remoto precisam ser evitados, dado que essa modalidade não é a simples transposição do ensino presencial.

A noção de “conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo”, definida por Mishra e Koehler (2006, *apud* MILL e SILVA, 2010) como TPACK (que é a sigla para a expressão, em inglês, “*Technological Pedagogical Content Knowledge*”), é, a





nosso ver, um conhecimento que os professores do ensino remoto também precisam adquirir. Afinal, a utilização de ferramentas digitais, seja no ensino presencial ou não, requer do professor a elaboração de critérios de escolha que estão totalmente relacionados tanto ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado, quanto do conhecimento tecnológico para didatizar esse conteúdo.

### 3. Os campos de estágio durante o isolamento social

Com o calendário suspenso na UFPR, a realização das práticas de estágio nas disciplinas de Prática de Docência de Línguas Estrangeiras Modernas Neolatinas II e de Língua Portuguesa II foi amparada pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) no. 44/2020, que permitiu a prática de estágios na modalidade remota, dada a impossibilidade de se realizar estágio na modalidade presencial em contexto de pandemia.

Fizeram parte desse campo alternativo de estágio 10 estagiários de línguas neolatinas e 10 de língua portuguesa - sujeitos desta pesquisa - que tiveram a função de elaborar, preparar e ministrar suas aulas em cursos que foram propostos e aprovados na UFPR na modalidade remota, entre os meses de junho e setembro de 2020.

Para atender a uma demanda do curso de Pós-Graduação em Educação da UFPR, foram abertas duas turmas de Língua Espanhola, com 15 vagas cada, com carga horária total de 48 horas-aula. Optamos por ministrar aulas de Espanhol Básico para alunos da pós-graduação que tivessem interesse em prestar provas de suficiência nessa língua. A carga horária semanal do curso foi de 6 horas-aula e cada praticante realizou em torno de 10 horas-aula de regência. No caso do curso de Italiano, também vinculado ao FIVU, tivemos duas praticantes e dois voluntários na condições de professores. A turma foi aberta para 15 alunos e a carga horária total do curso foi de 30 horas (4 horas-aula semanais).



No estágio de língua materna, os praticantes dividiram-se em três grandes grupos, dos quais dois consistiam em atividades assíncronas, com gravações de videoaulas e sem interação com os alunos, e um com atividade síncrona e interação com alunos. Neste artigo será contemplado apenas este último grupo<sup>1</sup>, composto por 10 alunos que ofertaram um curso de Redação para a comunidade externa, com foco com habilidades e competências de escrita avaliadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O curso contou com 600 inscrições e foram selecionados 30 participantes de escolas públicas de Curitiba e Região Metropolitana, conforme critérios definidos em edital. A carga horária semanal do curso foi de 6 horas-aula divididas em 2 horas de regência e 4 horas de atendimento individual para *feedback* das correções das produções textuais. Os praticantes dividiram-se em duplas que ficaram responsáveis por 2 horas de regência cada. Para os atendimentos individuais, cada praticante ficou responsável pelo acompanhamento de 3 alunos, fazendo correções dos textos e sanando as dúvidas em encontros síncronos semanais. Ao todo, a carga horária do curso foi de 30 horas (6 horas-aula semanais).

Guardadas as particularidades de cada curso oferecido, nas duas disciplinas os praticantes ficaram responsáveis por elaborar Unidades Temáticas/Didáticas com objetivos sociointeracionais e sociodiscursivos e linguísticos/normativos (BAKHTIN, 2006). Todo o processo de elaboração do material foi acompanhado de perto pelas professoras orientadoras, que regularmente se reuniam sincronicamente com os praticantes - em grupo, em dupla ou individualmente - para discutir a organização do material, ajudar na definição de objetivos e seleção de estratégias metodológicas e recursos digitais empregados conforme objetivos de aprendizagem definidos.

Embora não fosse um dos pré-requisitos assumidos para a elaboração dos materiais didáticos, os recursos digitais para promover a interação entre praticantes

---

<sup>1</sup> A escolha por apresentar apenas este grupo se ampara em questões metodológicas que atendem ao propósito deste artigo, em que se analisam percepções de praticantes que desenvolveram estágio com possibilidade de interação com os alunos. A comparação entre as percepções dos três grupos será objeto de investigação de outro estudo.



e alunos foram presença unânime em todos os materiais. Isso se deve, especialmente, à multimodalidade dos textos com os quais os professores em formação precisaram lidar durante o período de estágio supervisionado. Sendo assim, podemos dizer que os textos que compuseram parte do repertório dos praticantes foram, em sua maioria, interativos e colaborativos; transgressores das relações de poder estabelecidas na aula remota; e híbridos (ROJO e MOURA, 2012). Essa escolha vai ao encontro da afirmação de Lemke (2010, *apud* ROJO e MOURA, 2012) de que as novas tecnologias de informação podem transformar não só nossos hábitos de aprender, mas também de ensinar.

É exatamente nesse contexto em que os praticantes tiveram de, em pouco tempo, passar de participantes recém iniciados na modalidade remota como alunos a praticantes atuantes também nessa modalidade. Assim, se em um mês tiveram de se habituar a um novo ambiente virtual de encontros com as professoras para definir os planos de trabalho e participarem de aulas, no outro mês estavam atuando como professores praticantes. Nos dois casos foi usada a plataforma *Microsoft Teams*, do pacote *Office 365* - sistema adotado na UFPR - e que se mostrou desafiadora, uma vez que foi pensada inicialmente para o mundo corporativo e, aos poucos, vem sendo adaptada para uso educacional (ainda deixando muito a desejar). Por ser um recurso institucional, preferimos usá-la para garantir certa segurança dos dados dos participantes e das interações.

Tanto os cursos ofertados no Projeto FIVU, quanto o curso Redação na Prática contaram com participantes externos, como convidados, no primeiro caso; e como alunos no segundo caso. Isso levou a um desafio de também inserir esses participantes em um novo ambiente virtual com o qual estavam pouco (ou nada) acostumados. Essa tarefa coube aos praticantes, que, acompanhados de perto pelas professoras, assumiram papel protagonista na resolução de problemas técnicos e de orientação dos participantes dos cursos quanto ao uso de recursos digitais.



É nessa relação horizontal estabelecida entre orientadoras e praticantes frente aos desafios da tecnologia que se assentam as percepções dos praticantes sobre letramento digital.

#### **4. As percepções dos praticantes sobre o letramento digital**

Como dito na Introdução deste trabalho, foi solicitado aos praticantes que já haviam iniciado e/ou finalizado estágio que respondessem a um questionário elaborado pelas formadoras com o objetivo de levantar quais as percepções desses alunos acerca do letramento digital na prática docente vivenciada. Para responder as 10 questões, o anonimato foi mantido, mas os alunos escolheram pseudônimos que serão utilizados aqui.

Das 10 perguntas, selecionamos as respostas de 4 que versavam mais explicitamente sobre a experiência dos praticantes com o uso da tecnologia durante o estágio na modalidade remota. Em linhas gerais, as perguntas resumiram-se a identificar a percepção dos praticantes com relação (1) à possibilidade de contribuição dos recursos tecnológico para as práticas pedagógicas (do ensino presencial); (2) às expectativas de utilização da tecnologia em sala de aula; (3) à contribuição do estágio para o aprofundamento sobre letramentos digitais; (4) à aptidão para atuação no ensino a distância.

Quanto à necessidade de inserção da tecnologia em sala de aula, os alunos acreditam que qualquer prática docente que simplesmente exclua as tecnologias digitais está obsoleta. Para 75% dos praticantes de Línguas estrangeiras neolatinas e 100% dos praticantes de Língua Portuguesa II, as tecnologias precisam estar inseridas na rotina escolar; para os outros 25%, as tecnologias deveriam ser inseridas em apenas algumas disciplinas.

Embora sejam totalmente favoráveis à inserção da tecnologia na sala de aula, para os entrevistados há a necessidade de se preparar o professor para sua aplicação nas aulas. Muitos, inclusive, sentem necessidade de aprimorar o uso





dessas tecnologias em suas práticas. Dentre os praticantes de Línguas estrangeiras neolatinas, (a) 40% se consideram entusiastas da tecnologia emergente e afirmam procurar se adequarem às práticas pedagógica às novas tecnologias; (b) 30% expressam desejo de utilizar a tecnologia em sala de aula, mas nem sempre sabem qual o caminho seguir; (c) 20% gostariam de usar as novas tecnologias em suas aulas, mas não possui formação adequada à construção de práticas pedagógicas digitais, e (d) 10% afirmam conviver com a tecnologia, mas acreditam não dependerem dela para desenvolver a aula de forma produtiva. Dentre os praticantes de Língua materna, o percentual referente a essas mesmas questões foi de, respectivamente, (a) 50%; (b) 25%; (c) 12,5%; (d) 12,5% - valores muito próximos aos do grupo de praticantes de Língua estrangeiras neolatinas, o que pode ser justificado pela proximidade de características e desafios dos cursos ofertados pelos dois grupos, na modalidade remota.

No tocante ao aprimoramento da competência digital/tecnológica, todos os estagiários declararam terem desenvolvido essa competência ao longo do estágio, conforme indicam duas respostas transcritas a seguir:

**Sara:** *Com certeza! Pude conhecer e testar novas plataformas e aplicativos, o que considero muito significativo para a minha formação e prática docente.*

**Bey:** *Com certeza! Consegui aprender alguns recursos com a própria apresentação da professora e além disso saí totalmente da zona de conforto e procurei muitos outros recursos.*

A postura dos participantes da pesquisa, futuros professores, mostra que eles têm consciência do uso da tecnologia, o que é considerado por Silva (2016) “um estágio inicial preponderante no processo de desenvolvimento da competência tecnológica e de adoção da tecnologia na sala de aula”. No entanto, ainda que concordem que as práticas pedagógicas tradicionais não são melhores do que aquelas práticas que foram desenvolvidas durante o período de pandemia, boa parte deles não se considera um professor totalmente preparado para lidar com as práticas pedagógicas digitais.



Questionados sobre estarem preparados para atuar como professores no ensino a distância, os professores-praticantes preferiram não ser categóricos. A maioria diz acreditar que está se preparando para atuar nesse novo contexto de ensino. Assim, parece que esses praticantes já superaram a “jornada mental de competência tecnológica”, proposta por Krumsvik (2011). Esse nível mais básico, segundo Silva (2016, n.p.), “é a total falta de consciência e despreparo do professor para adotar os recursos digitais na sala de aula”.

Para eles, o pontapé inicial já foi dado durante a Prática de Docência II, mas há muito que precisa ser melhorado:

**X:** *"Estar preparado" é algo muito definitivo, então penso que sou capaz de dar aulas a distância de maneira satisfatória, mas ainda existem vários pontos a serem melhorados.*

**Bey:** *Acredito que estou capacitada para entrar nesse universo, mas ainda há muito o que ser aprendido em todo esse meio.*

Diante do exposto até aqui, a pergunta que devemos fazer é se o professor possui letramento digital para realizar determinadas ações, e não simplesmente para exercer a profissão. As falas que trouxemos discutem, de maneira muito tímida, as percepções dos praticantes nesse momento de excepcionalidade pelo qual estamos todos passando. Estudos mais detalhados e com outros instrumentos de coleta de dados poderiam traçar de maneira mais assertiva o papel da competência tecnológica na formação dos futuros professores.

## Considerações finais

À guisa de conclusão, uma pergunta final que se coloca é: as disciplinas de estágio obrigatório deverão se encarregar a incluir a tecnologia em seus conteúdos? Assim como Souza e Murta (2019), acreditamos que as ferramentas pedagógicas devam fazer parte da formação do futuro professor desde o início de seu curso de licenciatura.



Em consonância com SILVA (2016), a experiência que tivemos nos indica que o professor em formação deve vivenciar a condição de discente virtual, de forma contextualizada e integrada, tendo a tecnologia como um meio para atingir os objetivos propostos para a aula, promovendo interações e tarefas pertinentes.

Finalmente, cabe dizer que a experiência de estágio remoto e, especialmente, as percepções dos nossos alunos com relação a essa modalidade nos leva a advogar a favor de uma formação mais sólida quando se consideram os letramentos digitais para que os licenciandos possam atuar em contextos presenciais e também remotos. Passa, então, a ser pauta das nossas discussões a possibilidade de inclusão desse novo “campo de estágio” na já citada universidade, quando o calendário for retomado e as aulas presenciais voltarem a ser ministradas.

## REFERÊNCIAS

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

KRUMSVIK, R. J. Digital competence in Norwegian teacher education and schools. In: **Högretutbildning**. Vol. 1, n. 1, Junho/2011. p. 39-51. Disponível em: <<http://cts.lub.lu.se/ojs/index.php/hus/article/viewFile/4578/4519>> Acesso em

SILVA, L. de O. Competência tecnológica em foco: a prática de ensino com apoio de ambientes virtuais. **Ilha do Desterro** v. 69, nº1, p. 127-140, Florianópolis, jan/abr 2016.

MILL, D.; SILVA, C. P. R. Aprendizagem da docência para educação a distância: uma breve revisão de literatura sobre docência virtual. **EmRede**, Revista de Educação a Distância, v.5, n.3, p. 544-549, 2010.

SOUZA, V. V. S.; MURTA, C. A. R. Integração da Web no ensino de línguas: práticas pedagógicas presenciais e a distância no curso de Letras. In: MELLO, D.; FELICE, M. I. V. (orgs.) **Ensino de línguas no curso de Letras: práticas, experiências e currículo**. Uberlândia: EDUFU, 2019

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M.. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October, 2001.



XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio** Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/748/149>. Acesso em 10 set 2020.