

## Registros de Experiências de Estágio Supervisionado por meio de um *podcast*: representações de uma professora acerca do seu trabalho prescrito, real e realizado

Records of Supervised Internship Experiences through a *podcast*: representations of a teacher trainer about prescribed, real and performed work

 Telma Ferreira

**Resumo:** Uma vez que o contexto pandêmico, resultante da COVID-19, exigiu movimentos direcionados ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para dar continuidade às ações humanas em diversas instâncias sociais, as instituições educacionais também precisaram se adaptar à ordem do dia. Considerando nossa realidade atual no campo da docência e ancorados no Interacionismo Sociodiscursivo, este estudo objetiva investigar de que forma uma professora de estágio compreende sua prática de ensino durante as orientações de produções de sequências didáticas pelos estagiários no ensino remoto, tomando como base o trabalho prescrito, real e realizado. Meu interesse no estudo está pautado na experiência da autora deste texto ao ministrar aulas de estágio no semestre de 2020.1 e que, por meio de um *podcast*, registrou suas próprias reflexões como professora do componente curricular de Estágio Supervisionado II do curso de Letras Inglês de uma universidade pública do estado da Paraíba. A base epistemológica ancorou-se principalmente em Amigues (2004), Machado (2007), Bronckart (2009),

---

Telma Ferreira. Professora do curso de Letras Inglês da UEPB campus I, possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba.

Clot (2010), Ribeiro (2013), Gusso *et al.* (2020), Hodges *et al.* (2020), Santos (2021) entre outros. Nos resultados, verificou-se que a professora sinaliza um distanciamento entre seu trabalho auto-prescrito, real e realizado.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial. Trabalho Docente. Estágio Supervisionado.

**Abstract:** Since the pandemic context, resulting from COVID-19, required movements aimed at the use of Information and Communication Technologies to continue human actions in various social instances, educational institutions also needed to adapt to the order of the day. Considering our current reality in the field of teaching and anchored in Sociodiscursive Interactionism, this study aims to investigate how a teacher trainer understands her teaching practice during the guidance of production of didactic sequences by pre-service teachers in remote teaching, taking as a basis the work carried out and the real work. My interest in the study is based on the experience of the author of this text when teaching internship classes in the semester of 2020.1 and who, through a podcast, recorded her own reflections as a teacher of the Supervised Internship II curricular component of the Letters and Arts course at a public university from Paraíba State. The epistemological basis is mainly anchored in Amigues (2004), Machado (2007), Bronckart (2009), Clot (2010), Ribeiro (2013), Gusso *et al.* (2020), Hodges *et al.* (2020), Santos (2021) among others. In the results, it was found that the teacher signals a gap between her self-prescription, work and the real work.

**Keywords:** Emerging Remote Teaching. Teacher Work. Internship.

## Introdução

A partir do ano de 2020, a pandemia da Covid-19 direciona o ser humano a vivenciar uma realidade de isolamento e com essa necessidade, todas as atividades sociais são afetadas. Em nosso caso mais específico, o âmbito educacional tenta se adequar a uma nova demanda

de ensino que precisa da virtualidade e das ferramentas tecnológicas para se efetivar, e, a partir dessa nova realidade, passa a utilizar o termo “ensino remoto” que, conforme Hodges *et al.* (2020), é uma possibilidade de ensino para situações de emergência.

Sabemos da realidade desafiadora de implantar o Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE) nas instituições educacionais, em nosso caso nas universidades, como bem pontuam Gusso *et al.* (2020) no artigo sobre essa modalidade de ensino nas Instituições de Ensino Superior (IES). Neste texto, os autores sinalizam os vários fatores a serem considerados no processo de implantação desse tipo de ensino, dentre eles questões sobre ambiente de trabalho, manuseio das plataformas virtuais, acesso, qualidade de conexão dentre outros. Diante dessa concretude, inclui mais uma questão a ser considerada que remete ao ensino dos componentes curriculares de estágio nas licenciaturas, visto que para além das discussões teóricas, o professor formador necessita guiar na produção de material didático, incluir os graduandos em espaços escolares, observar suas práticas de monitoria e de regência em uma sala de aula e orientar na escrita do gênero acadêmico relatório.

Sobre o Estágio Supervisionado (ES), durante o ERE, entre março e junho de 2020, o Ministério da Educação emitiu alguns documentos oficiais cujo objetivo era orientar as atividades a serem desenvolvidas nos componentes curriculares destinados à prática de estágio. O último desses documentos, a Portaria n. 544 de 16 de junho de 2020, autorizou as atividades remotas para este componente. Diante desta permissão oficial, a universidade emitiu uma resolução em 26 de junho de 2020 apresentando orientações específicas para a execução do ES, mais precisamente o Artigo 7º, que viabiliza a possibilidade de realização dos estágios através de atividades não presenciais. Conforme essa normativa, a autora deste artigo ministrou a disciplina de Estágio

Supervisionado II<sup>1</sup> no semestre de 2020.1 e, no percurso do semestre, fez uso de um *podcast*, o PodEstágio, através do qual registrou reflexões sobre sua experiência no ERE. A partir dessas reflexões, um dos temas discutidos remete às suas inquietações acerca do momento de orientação dos estagiários no que diz respeito à produção de sequências didáticas (SD). Neste sentido, este artigo objetiva investigar de que forma uma professora de estágio compreende sua prática de ensino durante as orientações para produções de SDs ocorridas na modalidade remota, tomando como base a relação entre trabalho prescrito, real e realizado.

As pesquisas desenvolvidas no escopo da Linguística Aplicada que envolvem análise do trabalho docente, especificamente no que diz respeito a investigações acerca do trabalho prescrito, real e realizado, ancoram-se nos estudos da Ergonomia Francesa, na Clínica na Atividade e no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Essa última corrente teórica compreende a linguagem e o agir humano como fatores primordiais ao desenvolvimento do ser social. Como base epistemológica para este estudo, trago Amigues (2004), Machado (2007), Bronckart (2009), Clot (2010) Ribeiro (2013), Gusso *et al.* (2020), Hodges *et al.* (2020), Santos (2021) entre outros.

Este artigo, além da introdução, contempla quatro seções, a saber: (i) noções sobre trabalho docente na perspectiva do ISD; (ii) considerações acerca do ERE e do estágio supervisionado; (iii) reflexões referentes ao *podcast* e sua aplicabilidade no escopo educacional e (IV) análise do trabalho de estágio a partir de reflexões sobre orientação para produção de SDs. No epílogo, apresento algumas considerações (in)conclusivas.

---

1. Maiores informações sobre este componente curricular na nota de rodapé do tópico sobre a metodologia deste trabalho.

## Noções sobre o Trabalho Prescrito, Real e Realizado

Conforme Bronckart (2009), precursor do ISD, com base nas ideias bakhtiniana e vygotskyana, as atividades humanas se dividem em dois grupos: atividades gerais e atividades de linguagem, sendo as do primeiro grupo desenvolvidas através das atividades do segundo grupo, isto é, os sujeitos fazem uso da linguagem para realizar diferentes ações coletivas. Assim, tomando como sustentação a importância da linguagem no agir humano, é através dela que essa corrente teórica desenvolve estudos acerca da compreensão das representações que os professores tecem sobre suas ações profissionais por meio da análise de textos orais e/ou escritos.

Para além desta compreensão das atividades humanas, com a intenção de desenvolver suas pesquisas, o ISD também ancora-se nas proposições teóricas advindas da Ergonomia da Atividade e da Psicologia do Trabalho para investigar acerca do trabalho docente. Na definição de trabalho que Machado (2007, p. 91-92) apresenta, dentre as diferentes caracterizações apresentadas, destacamos o trabalho como sendo uma atividade: (i) situada, tendo a influência de diferentes contextos; (ii) prefigurada pelo próprio trabalhador, no sentido de reestruturação das prescrições; (iii) interpessoal, pois abrange relações interacionais; (iv) conflituosa, no que diz respeito às permanentes e variadas escolhas e (v) fonte de aprendizagem ou de impedimento, visto que ao exercer sua profissão o professor não só adquire saberes, mas também precisa lidar com os obstáculos que impedem a realização efetiva de sua prática docente. Com base nessa compreensão geral sobre trabalho, a autora apresenta uma conceituação para o trabalho docente e assim, o define como sendo:

[...] uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (*op. cit.*, p 93).

Conforme essa definição, observa-se o nível de complexidade do trabalho docente. Além disso, a autora assevera ser o objeto do trabalho do professor a constituição de um ambiente apropriado para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos conteúdos a serem ministrados, o que esclarece o entendimento de que o trabalho deste profissional não se encerra apenas no momento da regência da aula, ou seja, a prática docente pressupõe três fases, quais sejam: o planejamento, a regência e a avaliação das aulas.

No âmbito da Ergonomia da Atividade, estudos apontam para um maior interesse na investigação do trabalho docente, como mostra os estudos de Saujat (2004) e de Amigues (2004) que apresentam dois conceitos importantes sobre o trabalho, quais sejam: tarefa e atividade que, na versão do ISD, são nomeados de trabalho prescrito e trabalho realizado respectivamente. Para uma compreensão acerca do primeiro termo, os estudos o determinam como sendo toda e qualquer orientação que, no dizer desse autor, “não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade” (Amigues, 2004, p. 42). O trabalho realizado, por sua vez, é o resultado das ações do profissional a partir do que foi estabelecido pelas prescri-



ções, ou seja, é a realização visível do seu trabalho, o que o professor efetivamente conseguiu fazer com base no que estava prescrito.

Entretanto, de acordo com a Clínica da Atividade, advinda da Psicologia do Trabalho e que tem Clot (2007) como um de seus expoentes, para além da tarefa (trabalho prescrito), e da atividade (trabalho realizado), existe a “atividade real”, também identificada como “o real da atividade” (*op. cit.*, p. 115-116), compreendido pelo ISD como sendo o trabalho real, que remete aos impedimentos que atravancam o desenvolvimento do trabalho do professor, ou seja, a atividade real representa “aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures [...] aquilo que se faz sem querer fazer”. Para esse teórico, as pesquisas que investigam o trabalho docente precisam incluir em seu *corpus* de análise não só o que é visível acerca da atividade desse profissional, no caso o trabalho prescrito e realizado, mas também, e acreditamos que “principalmente”, as ações que não se concretizaram, o que ficou suspenso, o que foi contrariado ou impedido, como bem questiona e explica Clot (*op. cit.*, p. 116):

Por que recusar à atividade não realizada seu caráter de atividade real? A atividade afastada, ocultada ou inibida nem por isso está ausente. A inatividade imposta lança todo o seu peso sobre a atividade presente. Pretender prescindir disso na análise do trabalho equivale a retirar artificialmente aqueles que trabalham dos conflitos vitais de que eles buscam libertar-se no real.

Conforme essa assertiva, podemos depreender que o trabalho real é substancialmente significativo para pesquisas que investigam acerca das impossibilidades oriundas do trabalho docente, uma vez que para

estes pesquisadores, faz-se importante não só identificar, mas também investigar e compreender as origens dos impedimentos envolvidos no processo da docência, estejam eles situados no ensino presencial ou no contexto do ERE.

Para Nouroudine (2002), o trabalho e a linguagem se relacionam através de três modalidades: (i) a linguagem como trabalho, que no caso do professor, ocorre no momento em que ele ministra suas aulas, por exemplo; (ii) a linguagem no trabalho, que no dizer de Ferreira (2015, p. 54), “remete às falas proferidas pelos trabalhadores, mas que não estão relacionadas à execução das tarefas”; e (iii) a linguagem sobre o trabalho, que ocorre dentro ou fora da instituição de ensino e que tem a função de interpretar as verbalizações do trabalhador, em nosso caso, do professor. Neste sentido, a linguagem sobre o trabalho possibilita que o professor fale, por meio de enunciações, sobre seu trabalho prescrito, real e realizado no contexto do ensino presencial ou do ERE. É especificamente sobre esta segunda modalidade de ensino e sua relação com o componente curricular de estágio, que trataremos na seção a seguir.

## ○ Ensino Remoto Emergencial e o Professor de Estágio

Em relação ao ERE<sup>2</sup>, Hodges *et al.* (2020) explicam que é uma modalidade de ensino oferecida como alternativa educacional em tempos de crise e que ele será substituído pelo ensino presencial ao término da situação que o gerou. Pelo fato de ser caracterizada como emergencial, essa modalidade de ensino, diferentemente da Educação à Distância, não demanda a (re)criação do sistema educacional, mas sim a oferta

---

2. Hodges (2020) sugere o termo *emergency remote teaching*.



temporária de possibilidades de ensino que possa atender à demanda vigente. Todavia, os autores sugerem que a abordagem para este tipo de ensino pode reduzir a qualidade dos cursos. Além disso, se a principal preocupação de uma IES é viabilizar a conectividade online entre professor e aluno, certamente ela reduz a possibilidade de o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma apropriada. Em sua pesquisa, Hodges *et al.* (*op. cit.*) demonstram uma preocupação para com o corpo docente da instituição no que tange à necessidade de a universidade oferecer suporte a esse grupo de profissionais, e inclusive ele cita como exemplificação a oferta de cursos para o desenvolvimento profissional e de conteúdo, treinamento e suporte do sistema de gerenciamento de aprendizagem, entre outros.

É sobre esta mesma questão, ou seja, a preocupação acerca do corpo docente, e também discente, que o trabalho de Gusso *et al.* (2020) apresenta possíveis orientações que possam instruir os gestores de IES a lidar com as diferentes demandas provindas do ERE no que tange ao trabalho e às questões pedagógicas que envolvem professores e alunos. Os autores acreditam que o planejamento das atividades remotas deve ser realizado com seriedade, evitando decisões improvisadas que objetivam apenas cumprir com as demandas de caráter burocrático e que, assim, os cursos evitem ter como base a abordagem do ensino bancário que visa exclusivamente a transmissão e reprodução de conteúdos. Neste caso, temos a ideia de que “A função central do professor não é utilizar recursos digitais de forma aleatória, ou aplicar tecnologias prontas - mas assumir plenamente o papel de construtor e direcionador do conhecimento” (Santos *et al.*, 2021, p. 5247), desde que haja condições propícias para a realização desse tipo de trabalho, caso contrário, existe a possibilidade de gerar conflitos, como é posto por Gusso *et al.* (2020, p. 4) ao mencionarem que há necessidade de

elaborar “maneiras alternativas de ensino, como as tentativas de adaptação e implementação de sistemas digitais”. Contudo, essa demanda desencadeia várias problemáticas, tais como: questões psicológicas dos dois sujeitos envolvidos (professor e aluno); baixa qualidade de ensino; precariedade no planejamento didático-pedagógico; excesso de trabalho para o professor; desmotivação dos discentes e dificuldade/limitação de acesso às tecnologias.

De fato, o ERE traz consigo problemas que podem ser agrupados em quatro aspectos, quais sejam: pedagógicos, tecnológicos, sociais e comunicacionais (Santos, *op. cit.*, p. 5247) e sobre este último aspecto, constata-se a presença do “monólogo digital” caracterizado pela interação solitária do professor durante as aulas síncronas. Dito de outra forma, as pesquisas apontam para a ausência de comunicação nos encontros síncronos, uma vez que a maioria dos alunos preferem assistir aulas online mantendo tanto as câmeras quanto os microfones desligados, o que resulta em uma pauperização do processo de ensino e aprendizagem, visto que as questões relativas ao contato visual, a visualização das expressões faciais, as relações face a face não mais ocorrem como nas aulas ministradas na modalidade presencial.

Na pesquisa de Vinha e Santos (2021, p. 11) sobre estágio no ERE, elas asseveram que “Pensar e viabilizar a formação docente em um momento potencialmente incerto de uma pandemia, implica considerar a complexidade do contexto [...]”. Neste sentido, se para os componentes teóricos, há toda essa problemática no ERE, pela especificidade do componente curricular de estágio, podemos acrescentar outras tantas demandas que exigem ainda mais do professor e do graduando, tais quais: elaboração de documentos; direcionamento dos estagiários às escolas; observação das aulas ministradas pelos estagiários; orientações para a produção de material didático, em nosso caso as SDs, entre

outras. Sobre a elaboração de SDs pelos estagiários, há uma demanda de orientação cuidadosa por parte do professor formador, tanto pela complexidade do processo em si, como também por ser, geralmente, a primeira experiência de produção de SD do licenciando.

O trabalho do professor de línguas estrangeiras, desenvolvido a partir da proposta de SD, conforme apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no dizer de Medrado e Dourado (2015, p. 83, grifos das autoras), é uma oportunidade para propiciar a este futuro profissional “condições teórico-metodológicas necessárias para uma ação plena de **educar na e pela Língua Estrangeira** de forma a capacitar o aluno a utilizá-la na modalidade verbal” tendo como base os gêneros discursivos. Não só no processo de produção de uma SD, mas também durante e após sua aplicabilidade, em nosso caso no âmbito do estágio, reitero a importância de um trabalho conjunto entre professor formador e professor em formação inicial, e que possibilita o direcionamento a uma prática reflexiva por parte desses dois sujeitos. Para o graduando, conforme apontam os estudos de Reichmann (2008), há a possibilidade do uso do diário-reflexivo dialogado que serve como guia para uma (re)construção do saber-docente inicial. Quanto ao professor formador, a prática do “pensar certo”, ou seja, da reflexão crítica, servirá de modelo ao estagiário que, conforme as ideias freirianas, poderá perceber que esse pensar “não é presente dos deuses, nem se acha nos guias de professores, mas [...] tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.” (Freire, 1996, p. 22).

Diante do exposto e considerando que as reflexões da professora formadora foram socializadas por meio de um *podcast*, o tópico a seguir desvela breves considerações sobre este tipo de mídia digital.

## Podcast e seu uso na Educação

A criação do *podcast* data de 2004 com a proposta de Adam Cury e Dave Winer de produzir, por meio da internet, um programa de rádio, e esse vocábulo deriva da junção dos termos *Ipod* e *broadcast* (Cristovao, 2013). Dessa palavra derivam os vocábulos “podcasting” e “podcaster”, representando o primeiro a ação de gravar e de postar arquivos em áudios digitais na Internet, e o segundo, indicando o sujeito que cria, edita e publica os áudios, por meio de episódios em plataformas digitais de *streaming* apropriadas para a divulgação.

No que tange às dimensões, o *podcast* apresenta seis categorias (Carvalho, 2009): tipo, formato, duração, autor, estilo e finalidade. Conforme o quadro a seguir, vejamos algumas especificidades sobre essas dimensões.

Quadro 01: Dimensões do *Podcast*

TIPO	FORMATO	DURAÇÃO (minutos)	AUTOR	ESTILO	FINALIDADE
<b>Expositivo/ Informativo</b>	<b>Áudio</b>	<b>Curto</b> 1'-5'	<b>Professor</b>	<b>Formal</b>	Informar
<b>Feedback/ Comentários</b>	Vídeo:	<b>Moderado</b> 6'-15'	<b>Aluno (s)</b>		Motivar/sensibilizar
<b>Instruções/ Orientações</b>	- <b>vodcast</b>	<b>Longo</b> > 15'	<b>Outro</b> jornalista, cientista, político, etc.	<b>Informal</b>	Reflectir
<b>Materiais autênticos</b>	- <b>screencast</b> - <b>enhanced podcast</b>				Incentivar a Questionar
					etc.

Referência: adaptado de Carvalho (2009, p. 100)

Após a leitura desse quadro, uma inquietação surgiu: seria o *podcast* um gênero discursivo? Diante dessa dúvida, observo que os diferentes *podcasts* abarcam variados tipos de gêneros discursivos, tais como: música, entrevista, *audio-book*, aula, entre outros. Neste sentido, minha compreensão é de que *podcast* não deve ser classificado como um gênero discursivo, mas sim como uma mídia digital. Esse meu posicionamento se confirma epistemologicamente através da ideia de Bonini (2011, p. 688, 693), quando ele assevera que “[...] a mídia é um elemento contextualizador no interior do qual o gênero circula.”, é “um continente para os enunciados”.

No âmbito educacional, o uso de *podcast* já não é novidade e há pesquisas que vão desde revisões de literatura, como é o caso de Bottebuit e Coutinho (2006), que apresentam recomendações de como professores podem produzir *podcasts*, até estudos de caso, como a dissertação de mestrado de Silva (2019) que desvela a aplicação de um *podcast* para uma disciplina de cursos de graduação. Neste viés, esta mídia digital passa a ser utilizada como uma ferramenta educacional, que pode propiciar diferentes espaços de aprendizagem, tais como: troca de experiências entre professor e aluno; revisão de conteúdos ministrados em sala de aula; desenvolvimento da autonomia do aluno quando ele é o protagonista na criação do *podcast*, entre outras possibilidades. Ainda sobre a aplicabilidade do *podcast* na esfera educacional, Lames (2011) menciona sobre a necessidade de que as mídias digitais não sejam usadas em sala de aula apenas como um modismo e que o professor evite seu uso como mero transmissor de conteúdo, ao contrário, que as ferramentas digitais sejam utilizadas de forma crítica, reflexiva e consciente pelo professor, propiciando ao aluno formas diversificadas de aprendizagem.

Assim, tomando como base a ideia de que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2011, p. 268) e que neste viés, destaco o trabalho docente tanto no ensino presencial como no ERE, a próxima sessão se debruçará sobre a análise das enunciações dialógicas que a professora tece em relação ao seu trabalho e que estão ancoradas no PodEstágio.

### Análise do Trabalho Docente sobre Orientações para a Produção de SDs

Sendo este trabalho um estudo de caso, alinhado ao paradigma qualitativo de cunho interpretativista, visto que é um evento particular para análise de atividades docentes de um único sujeito (Godoy, 1995; Severino, 2017), ele apresenta um *corpus* ancorado no PodEstágio, *podcast* criado pela professora-autora deste trabalho em 03 de agosto de 2020 e que teve como objetivo principal a socialização das reflexões da referida docente a partir da regência de aulas no componente de Estágio Supervisionado II<sup>3</sup>, ofertado entre agosto e dezembro de 2020<sup>4</sup> pelo curso de Letras Inglês de uma universidade pública do estado da Paraíba. Durante a produção e publicação dos episódios, o referido *podcast* estava hospedado na plataforma Anchor<sup>5</sup> e era divulgado pela plataforma digital de *streaming* Spotify<sup>6</sup>.

---

3. A disciplina de Estágio Supervisionado II remete ao ensino de língua inglesa em escolas da rede pública de ensino para o Ensino Fundamental II pelos estagiários, tendo como material didático a produção e aplicação de sequências didáticas.

4. Ao final do semestre de 2020.1, o PodEstágio foi finalizado, entretanto, por questões de saúde da professora, a última postagem foi publicada em 15 de fevereiro de 2021.

5. Plataforma gratuita de hospedagem de *podcast*.

6. Atualmente, tanto a hospedagem quanto a divulgação do *poscast* ocorrem por meio do Spotify.



Fundamentados nas dimensões de *podcast* apresentadas por Carvalho (2009), posso classificar o PodEstágio com sendo do tipo expositivo/informativo, feedback/comentários e materiais autênticos em formato de áudio, de longa duração em estilo formal, tendo professor e aluno como autores e com a finalidade de informar, refletir, discutir e questionar.

Os episódios do PodEstágio estão divididos em quatro categorias: a primeira remete a dois episódios que apresentam informações gerais; a segunda contém nove reflexões da professora formadora; a terceira discorre acerca de seis discussões teóricas pertinentes aos conteúdos do componente curricular ministrado e a quarta e última categoria diz respeito a duas entrevistas realizadas durante o semestre letivo. Com base nessas categorias, os dados do PodEstágio a serem investigados têm como foco o trabalho prescrito, real e realizado da professora e fazem parte da categoria das reflexões que estão distribuídas conforme o quadro a seguir.

Quadro 02: Excertos para Análise

Trabalho	Excerto	Episódio/Título	Postagem
<i>Prescrito</i>	1, 2, 3	I – Primeira Semana de Aula	08/08/2020
<i>Real e Realizado</i>	4, 5	IV – Terceira Semana de Aula	20/08/2020
<i>Real e Realizado</i>	6, 7	VI – Quarta Semana de Aula	27/08/2020

Referência: tabela produzida pela autora deste texto (2023)

A partir dos enunciados proferidos pela professora acerca do trabalho prescrito, real e realizado, posso classificá-los no âmbito da linguagem “como” e “sobre” o trabalho (Nouroudine, 2002). No primeiro caso, para a apresentação de ideias do seu trabalho prescrito, considero como um espelho da sala de aula, quando o professor repassa

aos alunos informações do plano de curso de um componente curricular que irá ministrar. Para a segunda classificação, temos as reflexões acerca do trabalho real e realizado que desvelam as interpretações dos enunciados pela própria professora.

A análise encontra-se dividida em duas etapas: a primeira que remete ao trabalho prescrito, conforme os excertos 1, 2, 3 e a segunda que está relacionada aos trabalhos real e realizado de acordo com os excertos 4, 5, 6, 7. Neste sentido, vejamos, a seguir, quais avaliações a professora de estágio tece acerca desses três tipos de trabalho ao apresentar suas reflexões através do PodEstágio.

Os excertos 1, 2 e 3, indicados abaixo, fazem parte da reflexão que a professora apresentou no primeiro episódio do *podcast* e que foi publicado no dia oito de agosto de 2020, especificamente acerca da primeira semana de aula. Em sua fala, observa-se que ela descreve sobre o trabalho prescrito ao sinalizar o termo “plano de curso” como um orientador de suas futuras ações.

### **Excerto 1:**

*[...] especificamente sobre o Estágio Supervisionado II que estou ministrando, de forma geral acerca dos conteúdos, **o plano de curso** traz uma revisão teórica sobre SD e MDG, porque os estagiários vão **produzir a aplicar SD** e já viram estes conteúdos teóricos em estágio I.*

### **Excerto 2:**

*Ainda sobre **o plano de curso**, agora em relação ao **processo avaliativo**, esta disciplina abraça dois tipos de avaliações, **a formativa e a somativa**. A avaliação formativa será aplicada entre o primeiro dia de aula [...] até o último dia de regência de estágio nas*

*escolas públicas [...] nesta perspectiva de avaliação os graduandos produzirão e aplicarão uma SD [...]*

**Excerto 3:**

*[...] na regência das aulas durante os meses de setembro até meados de novembro, eles **vão trabalhar em duplas**, tanto na **produção como na aplicação da SD**. Enfim, minhas expectativas para com esta turma são as melhores possíveis, espero que os objetivos desta disciplina sejam alcançados da melhor forma possível.*

No excerto 1, ao trazer a apresentação do que demanda o plano de curso no primeiro episódio, qual seja “a revisão teórica sobre SD e MDG<sup>7</sup>”, isso nos guia para uma compreensão de que a professora formadora considera-o importante, pois se não o fosse, acredito que ela não o teria explicitado em sua fala. Além disso, constatamos, ainda neste primeiro excerto, que ambos conteúdos não são novidades para os estagiários e por sinalizar a atividade de revisão destes, talvez a professora possa crer que o processo de produção da SD não seja tão difícil para os graduandos.

Ainda sobre o trabalho prescrito, especificamente no excerto 2, observa-se que há uma sinalização para os dois tipos de avaliações que a professora formadora pretende desenvolver, tendo destaque para a avaliação formativa e que esta encapsula o processo de produção da SD pelos estagiários. Neste sentido, compreendo que ao elaborar sua auto-prescrição, ou seja, o plano de curso, especificamente no momento de definir o tipo de avaliação, a referida professora põe em destaque a avaliação formativa e a relaciona com o processo de produção e de

---

7. Modelo didático de Gênero.

aplicação da SD pelos estagiários. A partir dessa constatação, podemos inferir o grau de importância que é atribuído ao trabalho prescrito por esta professora de estágio.

Diante da exposição de informações acerca do que está prescrito, no excerto 3, a professora confessa seu desejo de alcançar os objetivos propostos. Diante do exposto, confirma-se a ideia de Amigues (2004) acerca do trabalho prescrito, ou seja, que ele é o elemento que fomenta a ação docente e que portanto é parte integrante da atividade deste profissional.

Além desta constatação, podemos realizar uma comparação entre um traço significativo pertencente à definição de trabalho docente apresentada por Machado (2007, p. 93) e as reflexões sobre o trabalho prescrito apresentadas pela professora. A “mobilização [...], de seu ser integral, em diferentes situações - de planejamento, de aula de avaliação” é constatada, visto que a referida professora não só tece considerações acerca do plano de curso, mas também sinaliza os tipos de avaliações a serem aplicados em suas aulas.

Após conhecermos acerca da relevância do trabalho prescrito para a professora formadora, vejamos a seguir, pautados nos excertos 4 e 5, quais considerações ela tece sobre o trabalho realizado e real a partir das suas experiências de orientação para a produção das SDs. Os referidos excertos foram apresentados no quarto episódio do *podcast*, publicado em vinte de agosto de 2020, e tecem considerações sobre a terceira semana de aula,

No excerto 4, a professora inicia sua reflexão apresentando, a partir da sua auto-prescrição, como organizou os horários de atendimento de cada dupla para orientação da produção das SDs. É o que ela pretendia alcançar, ou seja, o que estava estabelecido como atividades da semana para ser cumprido.

**Excerto 4:**

*Eu trago neste episódio, as minhas reflexões sobre o segundo momento [...] de orientação da sequência didática das três duplas [...] **a minha organização para esta semana seria a partir da ideia de que eu atenderia as duplas em três momentos específicos**, terça-feira, quarta e quinta cada um no seu horário já determinado. Na terça eu teria um momento de 40 minutos, que na verdade a minha intenção seria de revisar [...] a primeira parte da sequência, ou seja, o momento de apresentação e de produção inicial. A quarta feira seria entre uma hora de atendimento por cada dupla [...] e na quinta ficaria com um tempo maior, uma hora e meia para cada dupla.*

Entretanto, no excerto 5, a seguir, observa-se a presença de um trabalho realizado, porém com ocorrências do trabalho real em maior evidência.

**Excerto 5:**

*Nesta terça feira em que disponibilizei 40 minutos de atendimento para cada dupla de estagiário, eu me deparei com duas situações. A primeira remete a um homework que pedi que eles deveriam apresentar na terça feira a produção do módulo 1, então eu teria apenas que ler, fazer algumas pontuações enfim, o que não aconteceu, mas sobre isso tudo bem, eles ficaram de utilizar a tarde da terça e a noite para fazer essa produção [...]. A segunda situação é a que me proponho refletir e ela remete ao estranhamento que eu enfrentei no que diz respeito à diferença entre orientar presencialmente e remotamente. [...] na orientação presencial [...] eu tenho a presença física*

*do estagiário, o olho no olho, eu posso observar as feições do aluno, nós temos o momento da discussão, da argumentação com o suporte visual, gestual enfim todos os elementos peculiares do diálogo, da conversa presencial e isso pra mim faz muita diferença [...]. Já na orientação remota da terça-feira, eu senti falta disso tudo e além do mais as interferências da Internet resultou [...] **numa orientação truncada**, o que de certa forma me frustrou, pois particularmente eu esperava finalizar cada orientação da melhor forma possível. Bem, moral da história: orientação de sequência didática funciona muito melhor no ensino presencial.*

Conforme a reflexão da professora, constatamos que o trabalho realizado ocorreu de uma forma bem diferente do que se esperava, ou seja, resultou em uma “orientação truncada”, trabalho este que já caracteriza a forte presença do trabalho real. Dito de outra forma, observa-se muitas expectativas que não foram alcançadas, quais sejam: alunos que não apresentaram a atividade proposta no prazo estabelecido; as lacunas da orientação virtual (ausência do olho no olho, das discussões e argumentações), e as interferências da Internet, que para Santos (2021) classificam-se como problemas pedagógicos, tecnológicos e comunicacionais oriundos do ERE. Neste sentido, essas expectativas não alcançadas impossibilitaram a finalização das orientações da forma como a professora esperava, desejava. Com esta experiência, tendo como destaque o trabalho real, a professora chega à conclusão de que na modalidade de ensino presencial, a orientação para produção de SD ocorre de maneira bem mais significativa.

Na definição do trabalho docente, a ideia de “criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem [...] e o desenvolvimento de capacidades” (Machado, 2007, p. 93) é exemplificada em dois momen-



tos: a orientação da professora acerca da realização do *homework* e a sua disponibilidade em orientar os estagiários na produção das SDs. Desta forma, constatamos a criação de parte do meio do componente curricular de estágio pela professora, entretanto, pelos entraves que vão surgindo ao longo do processo de ensino e aprendizagem, o trabalho realizado, que tem como base o trabalho prescrito, neste caso a auto-prescrição por meio do plano de aula, é prejudicado por diferentes problemas, conforme apresentados no referido excerto.

Na sequência da análise, temos por fim os dois últimos excertos, o 6 e o 7, que foram retirados do sexto episódio referente à quarta semana de aula, postado no dia vinte e sete de agosto de 2020. Em relação ao excerto a seguir, ao observar as reflexões, percebemos a linha tênue entre o trabalho realizado e o real, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades docentes de estágio no ERE. Conforme suas reflexões, a professora aponta para um provável trabalho superficial em comparação com o tipo de orientação que ela realiza no ensino presencial, visto que ao optar pela abordagem indutiva, o estagiário consegue aprofundar seus conhecimentos acerca da produção da SD, o que não foi possível nesta experiência de orientação de produção deste material didático através do ERE.

### Excerto 6

*Uma montanha escalada, eu diria sobre essa experiência de orientar produção de SD virtualmente. E vou enfatizar algo que foi difícil para mim. Como sempre gosto de guiar o estagiário a refletir sobre o que é possível ou não dentro de uma SD, ou seja, como eu não costumo dar respostas prontas **senti falta desses momentos interativos** que ajudam melhor o estagiário a conhecer com mais propriedade a construção de uma SD por meio de reflexão [...]Enfim,*

*prefiro trabalhar com a abordagem indutiva, aquela que leva o aluno a construir suas próprias conclusões, ao invés de trazer respostas prontas, afinal de contas eu já sei da resposta, e o foco é fazer com que meu aluno consiga formar sua própria resposta, o que por meio do ensino remoto há uma certa dificuldade.*

Ainda sobre o excerto 6, percebemos claramente a presença do trabalho real, ou seja, do que não foi possível durante o processo de orientação dos estagiários quando a professora menciona “senti falta desses momentos interativos” e esta fala corrobora a ideia de Clot (2007, p. 116) sobre o real da atividade, ou seja, que “A inatividade imposta lança todo o seu peso sobre a atividade presente”. Dito de outra forma, a determinação de uma “ociosidade” indesejada para a efetivação do trabalho auto-prescrito interfere diretamente na concretização do trabalho docente e resulta no trabalho real.

A professora formadora desvela a contínua preocupação para com os impedimentos que não permitiram a efetivação do que foi desejado e do que também estava marcado em suas prescrições. Seu trabalho realizado é atravessado por “atividades suspensas, contrariadas ou impedidas” (Clot, *op. cit.*), o que marca a presença do trabalho real, conforme podemos constatar no último excerto, a seguir.

### **Excerto 7**

*[...] como as duplas B e C preferiram ter orientação assíncrona, infelizmente não pude dar o meu melhor no sentido de propiciar o uso da indução e assim fazer com que os objetivos da produção da SD ficassem mais claros. [...] foi um desafio [...]. De 100%, acho que atingi 60% do que eu pretendia para orientação. Mas, enfim, em tempos de pandemia tentamos fazer o possível da melhor forma, e acho que*

*com uma carga horária muito grande que os estagiários estão tendo nesta etapa II [...] o processo de aprendizagem fica comprometido, e na produção da SD, acredito que eles deram conta do recado, ou seja, cumpriram com o prazo estabelecido, fizeram os ajustes necessários que solicitei, embora, posso adiantar que **nem tudo da SD ficou totalmente claro para eles** [...] detalhes que, infelizmente, pelo tempo e pela virtualidade, não pude fazer com que eles se aprofundassem. Mas o que posso tirar de proveito da experiência de orientação para produção de SD no ensino remoto foram as trocas de experiências, o convívio com os estagiários, mesmo que de forma síncrona ou assíncrona.*

A escolha das duplas B e C pela orientação assíncrona surge como outro impedimento para a realização do que estava prescrito. Não há como negar que o trabalho realizado esteve presente, entretanto, não da forma como tinha sido planejado. E para este impedimento, a professora apresenta uma justificativa: a de que a opção pela orientação assíncrona deriva do fato de que os estagiários, na Etapa II do semestre de 2020.1, estão com uma demanda grande de componentes curriculares e é com esse motivo que ela tenta amenizar sua insatisfação por não ter orientado como desejava, já que ela sinaliza para uma lacuna de 40% de aproveitamento da orientação.

Outro ponto que podemos destacar remete ao fato de que, embora os estagiários tenham cumprido com a produção, os ajustes e os prazos de entrega das suas respectivas SDs, fatos que podemos indicar como pertencentes ao trabalho realizado, este apresenta-se permeado por lacunas, ou seja, atravessado por impossibilidades, pois a professora menciona que “nem tudo da SD ficou totalmente claro para eles”, e a isso ela culpabiliza o tempo e a virtualidade. E no final da reflexão,

mesmo diante de tantos empecilhos, ela avalia a experiência de certa forma positiva, visto que as experiências compartilhadas neste processo de ensino-aprendizagem foram significativas.

Por fim, as orientações para a produção das SDs e, como consequência, as interações entre professor e estagiário, corroboram a ideia da definição de professor, ou seja, de que este profissional faz uso “de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros” (Machado, 2007, p. 93). Entretanto, cumpre-nos lembrar que nem sempre os instrumentos disponíveis nos espaços educacionais, em nosso caso ferramentas virtuais, tais como computador e Internet, estão em boas condições de uso, o que nos leva a considerar que tais fatos contribuem para distanciar o trabalho prescrito do trabalho realizado deste profissional, demarcando de forma visível a presença constante do trabalho real.

## Epílogo

Resgatando o objetivo deste trabalho, qual seja, o de investigar de que forma uma professora de estágio compreende sua prática de ensino durante as orientações de produções de SDs ocorridas na modalidade do ERE, e tomando como base a relação entre trabalho prescrito, real e realizado, posso asseverar que ele foi alcançado visto que o percurso analítico desenvolvido desvelou que a fala reflexiva da referida professora sinaliza para uma compreensão do vários impedimentos que circundam sua prática docente.

Ao apresentar sua auto-prescrição, ou seja, seu plano de curso, o que demarca a presença do trabalho prescrito no início do primeiro episódio do *podcast*, observa-se a validade que este documento tem para esta professora. O planejamento foi desenvolvido com o intuito de ser alcançado da melhor forma possível. Entretanto, na sequência

de sua fala, ela apresenta suas reflexões sobre o trabalho realizado de forma resumida, visto que este é constantemente atravessado pelo trabalho real. Assim, as atividades prescritas contrariadas, suspensas e impedidas de serem realizadas estão presentes em sua reflexão.

Diante do exposto, podemos sinalizar para a conclusão de que a compreensão que esta professora formadora tem acerca de sua prática de ensino, no que se refere à orientação de estagiários para a produção de SD no contexto do ERE, é de que esta modalidade de ensino dificulta a realização do seu trabalho e que este tipo de atividade é bem mais rentável quando desenvolvido no ensino presencial.

## Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do Professor e Trabalho de Ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. (org.). *O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004, p. 37-53.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BONINI, A. *Mídia/Suporte Hipergênero: os gêneros textuais e suas relações*. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Recomendações para Produção de Podcasts e Vantagens na Utilização em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Revista Prisma.com*, n. 6, p. 125-140. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/72868> Acesso em: 15 nov. 2023.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2ed. Tradução. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDIC, 2009.
- CARVALHO, A. A. et al. *Taxonomia de Podcasts: da criação à utilização em contexto educativo*. Actas do Encontro sobre Podcasts. Braga: CIED, 2009.

CLOT, Y. *A Função Psicológica do Trabalho*. 2. ed. Tradução. Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CRISTOVAO, V. L. L.; CABRAL, V. N. de. Podcasts: características nas produções de professores em formação continuada. *Revista Estudos Linguísticos*. Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 189-222, jan./jun. 2013.

DOLZ, J *et al.* Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FERREIRA, T. S. F. *Representações sobre o Agir: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EaD*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

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

GODOY, A. S. *Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades*. RAE - Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 21-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgp-wNkCgnnC/>. Acesso em: 05 nov. 2023.

GUSSO, H. L. *Ensino Superior em Tempos de Pandemia: diretrizes à gestão universitária*. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtes4YTtxtfr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

HODGES, C. *et al.* A. *The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 04 ago. 2021.

LAMES, L. da C. J. *Docência no Ensino Superior: o uso das mídias digitais como estratégia pedagógica*. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências Contábeis, 1 Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – Fecap, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://tede.fe>



cap.br:8080/bitstream/tede/494/1/Liliane\_da\_Costa\_Jacobs\_Lames.pdf.  
Acesso em: 16 set. 2021.

MACHADO, A. R. M. Por uma Concepção Ampliada do Trabalho do Professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M. *et al.* (orgs.). *Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MEDRADO, B. P.; DOURADO, M. R. *Uma Proposta de Transposição Didática: a língua inglesa no ensino fundamental II*. João Pessoa: Editora UFPB, 2015.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-e-SILVA, M. C. P.; FAITA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-30.

REICHMANN, C. L. *Escrevendo(-se) na Tecnosfera: um olhar sobre um blog reflexivo de professoras-em-formação*. Uberlândia, MG: Letras e Letras, jul-dez 2009, p. 105-122.

RIBEIRO, A. C. *Letramento Digital: uma abordagem através das competências na formação docente*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SANTOS, G. M. R. F. dos. *COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental dos docentes universitários*. *Revista Brasileira Saúde Materno Infantil*, Recife, 21 (Supl. 1): S245-S251, fev., 2021.

SAUJAT, F. O Trabalho do Professor nas Pesquisa em Educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.). *O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004, p. 5-34.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico* [livro eletrônico]. 2ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, M. S. da. *O Uso do Podcast como Recurso de Aprendizagem no Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Lajeado, RS: Universidade do Vale do Taquari, 2019.

VINHAS, T.; SANTOS, L. M. S. dos. Estágio Supervisionado e Ensino Remoto Emergencial: quais os desafios para a formação docente? *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*. V. 02, N. 10 Jul/Ago. 2021.

Recebido em: 07/12/2023

Aprovado em: 25/03/2024

Licenciado por

